



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA)

TAKDİM

Saygıdeğer Bilim İnsanları,

Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil eğitimi ve öğretimi, dil araştırmaları, dilbilim, alanlarında elektronik olarak yayımlanan, açık erişimli ve hakemli bir dergi olup 2017 yılından itibaren Güz ve Bahar dönemi olarak yılda iki kez okuyucularıyla buluşmayı hedeflemektedir. Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi (ADEA), dil ana ekseninde Türkçe başta olmak üzere dil eğitim öğretim faaliyetleri, Türk dili üzerine yapılan araştırmalar ve dilbilim çalışmalarını özgünlük ve bilimsellik çerçevesinde geliştirip alanyazına katkı sağlamayı, araştırmacılara ve lisanüstü öğrenim gören öğrencilere yol göstermeyi amaç edinmektedir. Yayın kurulu olarak bizler, 2018 yılında 3. sayımızı siz okuyuculara ulaştırmış olmanın heyecanını ve mutluluğunu yaşıyoruz. Gelecek sayılarımız için siz değerli araştırmacıların alana katkı sağlayacağını düşündüğü çalışmalarını dergimize göndermenizi bekliyoruz.

Prof. Dr. Musa Çifci

Editör

Doç. Dr. Erol Duran

Editör Yardımcısı

Doç. Dr. Zekerya Batur

Editör Yardımcısı

Sahibi

Prof. Dr. Musa ifci

Editör

Prof. Dr. Musa ifci

Editör Yardımcıları

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Yayın Kurulu

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılgöl Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Mustafa Ulutaş

Danışma Kurulu

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaksiyon

Gölbike Keşaplı

Düzenleme ve Koordinasyon

Gölbike Keşaplı

Owner

Prof. Dr. Musa ifci

Vice Editors

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Zekerya Batur

Editorial Board

Prof. Dr. Ahmet Akataş

Prof. Dr. Musa ifci

Prof. Dr. Talip Yıldırım

Doç. Dr. Cem Erdem

Doç. Dr. Erol Duran

Doç. Dr. Erol Sakallı

Doç. Dr. Gızılgül Abdullayeva

Doç. Dr. Marija Djndic

Doç. Dr. Zekerya Batur

Dr. Mustafa Ulutaş

Advisory Board

Prof. Dr. Celal Demir

Prof. Dr. Gürer Gülsevin

Prof. Dr. Sedat Sever

Prof. Dr. Zehra Göre

Doç. Dr. Kemalettin Deniz

Doç. Dr. Mehmet Kurudayıoğlu

Redaction

Gölbike Keşaplı

Editing and Coordination

Gölbike Keşaplı



İçindekiler/Content

Mustafa ERGUN	Selçuklular Döneminde Eğitim ve Bilim II: <i>Selçuklular Döneminde Bilim</i> <i>Education And Science In Seljuks Period II</i>	1-59
Ahmet AKÇATAŞ	Anlambiliminin Eşanlamlılık Sorunu <i>Synonymity Problems In Semantics</i>	60-84
Erol DURAN Ebru ÖZTÜRK	Etkileşimli Masal Anlatım Tekniğinin Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin Dinleme Becerilerine Etkisi <i>Influence Of Interactive Storytelling Technique On Listening Skills Of Middle School 5th Grade Students</i>	85-103
Mustafa ULUTAŞ	Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Tiyatro Metinlerinden Yararlanma <i>Using Theater Texts In The Development Of Language Skills</i>	104-125
Zekerya BATUR Büşra ATMACA	5 ve 8. Sınıflarda İşitme Cihazı Kullanan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerilerinin İncelenmesi ve Kelime Servetinin Belirlenmesi <i>Investagating The Written Expression Skills And Identifying The Vucabulary Of 5th And 8th Graders Using Hearing Aid</i>	126-152
Yunus Emre ÇEKİCİ	Kitap Tanıtımı/ Book Review Deniz, K. (2018). <i>Eğitimde insan ilişkileri ve iletişim: İKNA</i>. Ankara: Gece Kitaplığı.	153-155



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

SELÇUKLULAR DÖNEMİ'NDE EĞİTİM VE BİLİM II *Selçuklular Döneminde Bilim*

EDUCATION AND SCIENCE IN SELJUKS PERIOD II *Science In Seljuks Period*

Mustafa ERGUN*

*Prof. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi

Gönderilme Tarihi: 12.03.2018

Kabul Tarihi : 28.11.2018

Özet: Bu araştırmada öncelikli olarak Selçukluların tarih sahnesi çıkışı ve yaşadığı zaman dilimindeki etkililiği üzerinde durulmuş ardından Büyük Selçuklu Devleti ve devamında kurulan Suriye Selçukluları, Irak ve Horasan Selçukluları, Kirman Selçukluları ve Anadolu Selçukluları hakkında bilgi verilmiştir. Eğitim ve bilimde pek çok öncü kuruma sahip olan Selçuklular Dönemi'nde bu kurumlardaki eğitim ve bilimi etkileyen değerler incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Selçuklular, Eğitim, Bilim

Abstract: In this research, primarily the issue of the history of the Seljuk State and its effectiveness during the time of its existence were discussed. Then, information was given about the Great Seljuk State and the following states Syrian Seljuks, Iraq and Khorasan Seljuks, Kirman Seljuks and Anatolian Seljuks that were established after the Great Seljuk State. In the Seljuk period, which has many leading

institutions in education and science, the values that affect education and knowledge in these institutions have been examined.

Keywords: Seljuks, Education, Science

Selçuklulardan önce yaşayan ve Selçuklu dönemi bilim çalışmalarını etkileyen bilim adamlarına ve çalışmalarına kısa bir bakış

Yabancılardan etkilenme, Şam'da Emevilerin çöküşü ve 749'da Abbasilerin yönetimi ele geçirmeleri ile aynı tarihlere rastladı. Abbasiler, kendileri Arap olmalarına rağmen İranlı ve Türklerin desteğine dayandılar ve eski uygarlıkların geleneksel öğretimi ve bilimlerinin yayılmasını serbest bıraktılar.

Araplar Arap yarımadasında, Kuzey Afrika ve Endülüs'te yayılırken oradaki eski kültür ve inançları yok etme derecesinde baskı altına almışlardı. Ama Suriye, Irak, İran ve Türkistan'daki eski kültür ve medeniyetler yok edilememişti. Bunlar bazen şekil değiştirerek, bazen yer altına inerek, bazen kısmen veya tamamen uzlaşarak İslâmiyetle birlikte yaşamaya devam ettiler.

Bilge Persler, Yahudiler, Yunanlılar, Suriyeliler ve daha da uzaklardan gelen aydınlar yeni başkent Bağdat'ta toplandılar. Yunan biliminin önemli kitaplarının Arapça'ya çevrilmesine başlanması burada ve Cundişapur'da gerçekleşti. Bu çeviri ya da doğrudan doğruya Yunanca'dan ya da çokçası Süryanice'den yapılıyor ve çalışmalar Halifeler ve zenginler tarafından parasal yönden destekleniyordu. Halife Me'mun bir çeviri bürosu kurdu (Dârü'l-hikme) ve burada büyük bilgiler (Hunayn İbn İsak ve Sabit İbn Kurra), Aristo ve Platon'un eserlerinin çoğunu Arapça'ya çevirdiler.

Çevrilen kitapların hemen hepsi bilim ve felsefe eserleri idi. Çünkü doğal olarak Araplar, Yunan tarihi ile fazla ilgilenmiyorlardı. Yunan tiyatro ve şiiri de, zengin bir efsaneler kaynağı ve canlı bir şiir dünyasına sahip olan bir halk (Araplar) için fazla bir şey ifade etmiyordu. Büyük ölçüde, ilgilerin bu teksifi yüzünden, İslâm bilgisinin Batıya aktarılan kısmı önceleri sadece bilim ve felsefe ile sınırlı idi. Sosyal bilimlerle ilgili eserlerin yeniden keşfedilmeleri, çokçası Rönesans sırasında, Yunan ve Latin yazarlardan ve doğrudan doğruya oldu. Bu durum müspet bilimlerin ve sosyal bilimlerin gelişmesi bakımından çok önemli olduğu kadar, müspet ve sosyal bilimlerin arasında zamanımızda bile hâlâ mevcut olan uçurumun varlığının esaslı nedenlerinden birisi olabilir.

Büyük İskender'in Orta Doğu'da kültürleri birbirine yaklaştırması ve yeni sentezler meydana getirmesinden sonra, Arapların bu coğrafyaya girmeleri tekrar yeni bir karışımı başlattı.

Başlangıçta Arap kültür ve zihniyeti bu bölgelerdekinden tamamen ayrı karakterde idi. Câhız, Araplarla İranlılar arasındaki bu farklılığı şöyle belirtiyordu: *"Bilinmelidir ki, İranlılara ait bütün sözler, aceme ait bütün manâlar uzun uzun düşünme, fikir yürütme, inzivaya çekilme, danışma, yardımlaşma, kitaplar inceleme, sonrakinin öncekini dinlemesi, en son gelenin bir öncekinin bilgisine bir şeyler eklemesi yoluyla oluşur. İşte bu yüzden, söz konusu düşüncenin meyvaları onların elinde toplanmıştır. Araplarda ise her şey irticaiî ve sezgiseldir. Sıkıntı çekmek, mücâdele etmek söz konusu değildir. Düşüncenin netleştirilmesi ve bu konuda yardım istenmesi gibi alışkanlıkları yoktur (...)* Araplar, başkalarının ilimlerini ezberleyen, kendinden öncekilerin sözlerini rehber

edinen bir topluluk değildir." (Cabiri, 45). Dolayısıyla başlangıç dönemlerinde Araplarda bir fikir yürütme, akli muhakeme ve rasyonel çıkarımlar yapma faaliyeti yoktu. Sezgiye dayalı hızlı bir düşünme, hızlı karar verme ve şiirsel bir anlatım egemendi. Şehristanî de bu bölgelerde yaşayan halkların zihniyetlerini şöyle karşılaştırmaktadır: *"Araplar ve Hindistanlılar daha ziyade varlıkların özelliklerini belirlemeye, mahiyetlere ve hakikatlere göre hüküm vermeye ve ruhsal meseleleri kullanmaya eğilimlidirler. Acemler (İranlılar ve Romalıları) ise daha çok varlıkların tabiatlarını belirlemeye, nitelik ve nicelik yargılarıyla hüküm vermeye ve cismanî şeyler kullanmaya meyyaldirler."* (Şehristanî. El-milel ve'n-Nihâl. C.I. s.10). Tercüme faaliyetlerinden sonra bu kültürler birbirine karıştı ve yeni bir kültür, yeni bir bilim ortamı doğdu.

İslâm bilim ve kültür hayatının gelişmesinde önemli rol oynayan tarihî bir olay vardır: Nesturî Hıristiyanlar, monofizitler ve Platon Akademya'sının bilgeleri Yunanistan'dan ve İskenderiye'den kovuldular ve bir kısmı Antakya ve Güneydoğu Anadolu'ya, bir kısmı da İran'ın Jundişapur bölgesine yerleşti. Bunlar daha sonraki Yunancadan yapılan tercüme faaliyetlerinde çok önemli roller oynadılar (Durant,1972; Gutas,1998).

Tercüme faaliyetlerinin ve Müslüman devlet adamlarının bu tercüme edilen eserlerdeki rasyonalizmi desteklemelerinin esas nedeni ne idi? Bunun nedeni, İslâm dininin esaslarını yıkabilecek Hermesçilik, Maniheizm, Pisagorculuk, Sabiilik gibi İslâmî olmayan irrasyonel akımların gerek Şia gerekse tasavvufî akımlar içinde giderek güçlenmeleri ve Müslümanlar arasında yayılması idi. İnsanlar barış ve ekonomik refah dönemlerinde oldukça rasyonel davranırlarken büyük savaşlar, sosyal karmaşa ve ekonomik çöküntü durumlarında irrasyonel davranışlara girmekte ve bu tür akımları desteklemektedirler. Örneğin, insan uygarlıklarına ve bilimsel çalışmalara sağlam bir temel oluşturan Yunan rasyonalizminin sönmesi Büyük İskender'in fetihlerinden sonraki savaşlara bağlanmaktadır (Festugiere, 1944: 8). Bu dönemde kuşkuculuk artmış, duysal bilgiler ve tecrübe hor görülmüş, akıl yerine vahiy ve ilham geçmiş; insan akıl dışı kaynaklara teslim olmuştur. İnsanlar bu dönemlerde hayatlarına anlam verecek, kendilerinin sığınıp teslim olacakları güçlere inanmak istiyorlardı. Eski Yunanlılarda "Hermes" olarak geçen, Mısır kültürü içinde kendisine geniş bir yer bulan (belki de Tanrı Thot'a karşılık gelen), İslâmî çevrelerde bile İdris Peygamber ile özdeşleştirilen gücün ortaya koyduğu metinler, örgütlenme ve ibadet biçimleri Orta Doğu'daki bütün dinî faaliyetleri her zaman ciddi olarak etkiliyordu. Gizli güçlere inanmaya, astrolojiye, simyaya dayanan; gerçeklerin akılla değil insan nefsinin içe dönük düşüncesiyle bulunabileceğine inanan bu akım, akla dayalı inanç sistemlerinin en önemli düşmanı idi.

İskender'den sonra İskenderiye'yi mesken tutmuş olan bu mistik akım, Emeviler zamanında simyaya dayalı büyü kitaplarının Arapçaya çevrilmesi ile İslâm dünyasına da girdi. Özellikle Câbir b.Hayyan'ın kimya ve astrolojiye dayalı eserleri Hermetik düşüncüyü bilimsel bilgi görünümünde İslâm dünyasına aktardı. Arapların Kurân'ı akli olarak yorumlama, ondan rasyonel çıkarımlar yapma, oradaki örnekler üzerinden akıl yürütmeye dayalı bilgi sistemi yerine, gerçek bilgiye "müşahede" ve "keşf" yolundan gidilebileceğini propaganda etmeye başladı. İslâm tarihinin en büyük tıp bilginlerinden sayılan Ebu Bekir b.Zekeriya er-Razî (841-926) bile Aristoteles'in felsefeyi bozduğunu, Platon felsefesinin birçok yerini değiştirdiğini iddia ederek peygamberliğin batıl

olduğunu, ruh göçünü ve tılsımı savunarak, kendisinin Hermetik kökenli olabileceğini göstermiştir.

Hermetizmin Arap dünyasındaki ilk merkezi Kufe idi. Buradaki Şia grupları yanında, el-Kufî, Marûf el-Kerhî, Zünnûn-ı Mısrî gibi İslâmın ilk mutasavvıfları da Hermetik eğilimli kişilerdi (el- Cabiri 1997: 280-281). "Hak"la birleşme, onun dünyasında yok olma, cezbe halinde kendisinin Hak olduğunu ("*Ene'l-Hakk*") iddia etme gibi unsurlar Hermetik mistisizmden geliyordu. Hattâ Sünnî tasavvufun kurucusu sayılan Cüneyd'de -ve daha sonraki Türk mutasavvıflarında da- görülen nefsin bu dünyada sıkıntı içinde olması, bir parçası olduğu ilâhî dünyasına geri dönebilmek için çabalaması gibi görüşler Hermetik nefis yaklaşımını andırmaktadır. Hallâc-ı Mansur'un "*Allah'ın insanı kendi suretinde yarattığı*" ve kendisinin de onun bir parçası olduğunu iddia etmesi tamamen Hermetiktir.

Hermetizm Abbasiler döneminde merkezini İskenderiye'den Harran'a taşıdı ve oradan da "*Eğiticiler Grubu*" hocaları ve kitaplarıyla beraber Bağdad'a taşındılar. Ayrıca bu sıralarda yayınlanan İhvan-ı Safâ Risaleleri de apaçık bir Hermetik derleme idi. Şîî İsmailîye mezhebi de genel olarak Hermetik din felsefesini esas almıştı. Onlar da fıkıh ve kelâmdaki kıyastan Aristoteles kıyasına kadar bütün akıl yürütme yollarını kapatıp belli bir zincir (silsile) izleyen ârifler vasıtasıyla gelen bilgiye teslim oluyorlardı. Görüş bildirme ve fikir yürütmeyi bâtil gören ve imamdan ders almayı esas kabul eden bu din akımı da aklın otoritesine karşı çıkıyordu.

Hermesçiliğin Şia ve tasavvuf vasıtasıyla İslâm dünyasına girip bir hayli yayılmasından yaklaşık yüzyıl sonra İslâm dünyası Aristoteles ile tanıştı. Özellikle Abbasi halifesi Me'mun, kendi topraklarında hızla yayılan Maniheizm ve Şîî güçlerin bilgi kaynağı olarak gaybî güçleri önermesine karşın, aklın egemenliğini savunan Aristoteles görüşlerini yerleştirmek istedi. Bunun için de sistemli ve yoğun bir Aristoteles çevirisi başlattı. Maniheistlerin vahye dayalı ve muallimler vasıtasıyla bozulmadan aktarılan bilgisine karşı, mantığı ve rasyonel tartışmaları (cedel) ön plana çıkartmak gerekiyordu. Halife Me'mun'un Yunan felsefesi eserlerini Arapçaya çevirtmek için gösterdiği yoğun çaba, Ortaçağ Avrupasında olduğu gibi (Hıristiyan ilâhiyatçılar da dinî tartışmalarda ve akıl yürütmelerinde Aristoteles mantığını kullanıyorlardı.) bir dinî- aklî ilimler dünyası oluşturma çabasının başlangıcı idi. Bu politika Hermetiklere, Bâtinilere, Şîilere karşı mücâdelenin önemli bir parçası idi. "*Resmî İslâm sanki gnostisizme karşı Yunan düşüncesi ve felsefesi ile elele vermişti*" (el-Cabiri 1967: 324). Me'mun'un bu -"Yunan" evrensel aklına sığınma- atağına karşılık Şîî-İsmaililer de -irrasyonel Hermetik özellikler taşıyan- İhvan-ı Safâ Risaleleri ile karşılık vermişlerdi. Me'mun döneminde başlayan tercüme faaliyeti daha sonra da devam etmiş ve Aristoteles'in tüm eserleri Arapçaya çevrilmiştir.

Bu çerçevede ilk Müslüman filozof sayılan *el-Kindî*, "akıl devletinin" ilk filozofu idi. İrrasyonel bilgi sistemine karşı çıkıyor; bilgi duyuların algıladıklarını aklın kavramasıyla oluşur, manevî sufî tercübeleri değil somut doğa ve toplum tecrübeleri bilginin temelini oluşturur diyordu. Kindî, Allah'ın bu evrenle bağlantılarını, dolayısıyla insanların onunla iç içe girmelerini kabul etmiyordu. Peygamberlerin vahiy bilgisi ile diğer insanların doğadan elde ettikleri bilgileri kesinlikle birbirine karıştırmamalıdır, diyordu. Bilgi ya duyularla elde edilir ya akıl yürütme ve soyutlamalarla bulunur ya da sadece peygamberlere vahiy yolu ile gelir. Öyle herkesin kendi içine dönerek ilâhî

bilgiye ulaşması mümkün değildir. Ama bu bilgiler aslında birbirine çok zıt bilgiler değildir.

Aynı zamanda el-Kindî'nin şu sözüne de dikkat çekmeliyiz: "*Nereden gelirse gelsin, gerçekleri benimsemek ve onlara sahip çıkmaktan utanmamalıyız. Bazı gerçekler çok uzak milletlerden ve çok farklılaştığımız toplumlardan gelmiş olabilir. Gerçeği aramak kadar Hakka lâyük olan başka bir şey olamaz.*" Kindî'nin yukarıdaki sözleri Türk toplumlarında Yunan felsefesinin hoşgörü ile karşılanmasını daha da kolaylaştırdı; çünkü bu toplumlar arasında zaten yüzlerce yıldan beri Budistler, Hıristiyanlar, Maniheiztler ve Müslümanlar kendi dinlerini yaymak için çalışıyorlar ve Türkler de bu dinî ve felsefî akımlara kısmen katılıyorlardı. İşte Fârâbî ve diğer Türk düşünürlerini bu hürriyet ortamı içinde değerlendirmelidir.

Farabî (Al-Pharabius) (870-950), Türkistan'da yaşadı. Aristo'nun yorumcularından ve İbn Sinâ'nın öğretmenlerindendir. Türkistan'ın Fârâb kentinde doğan Uzlukoğlu Farabî, Yunan felsefesini ciddi olarak ilk yorumlayan, irdeleyen ve eleştiren kişidir. Öğrenimini Bağdad ve Harran'da aldı. Felsefe hocaları Hıristiyan idi. Arap ülkelerinde dolaştıktan sonra Türkistan'a geri döndü ve birçok öğrenciler yetiştirdi. Onun yaptığı bilimler sınıflandırması, insanlar arasındaki düzende gücün her zaman egemen olduğu, insanların kendi iradeleriyle toplumlar oluşturabilecekleri ve bilginin bazen sezgiye dayandığı fikirleri orijinaldir (Hammona,2001).

Müslümanların "*gerçek anlamda ilk filozofu*", "*İslâm dünyasının Aristoteles'i*" idi. Aristoteles'in adı doğudaki filozoflar arasında "*muallim-i evvel*" olarak geçerken, onun kitaplarını onlarca defa okuyup felsefî kavram ve tartışmaları İslâm dünyasına getiren Farabî'nin adı "*muallim-i sânî*" olarak geçer. Aslında felsefe Mezopotamya'da Kaldeliler arasında ortaya çıkmış, buradan Mısır'a, oradan Yunanistan'a gidip orada yazılı hale gelmiştir. Farabî felsefeyi doğduğu topraklara, Irak-İran ve Horasan'a geri getirmek istiyordu.

Fârâbî, İslâm dünyasındaki düşünsel, siyasi ve sosyal parçalanmanın zirveye ulaştığı bir dönemde yaşamıştır. Onun ana görevi, tartışmaları, sofistçe söylemleri, gizemciliği bir kenara koyarak toplumsal birliği sağlamaktır. "*el-Medinetü'l-Fâzıla*" adlı eserinde Platon'un bilgelerin yönetici olması fikrini İslâm dini çerçevesinde genişleterek mükemmel bir kentin nasıl yönetileceğini anlatmıştır (Arnaldez, 1990; Küyel 1994). Bu eser de onun ütopyik bile olsa kurmak istediği toplum düzeni ile ilgilidir. Bu toplumdaki bütün unsurlar ve kişiler -evrendeki varlıklar gibi- belli bir sıra halinde birbirlerine bağlıdır. Evrenin bir idare edeni olduğu gibi erdemli toplumun da tam bilgiye sahip bir yöneticisinin olması gerekir. Erdemli şehrin sistemi, evrenin sistemine benzer. Bu eser Platon'un fikirlerini kopya gibi görünüyorsa da, Platon'un bilgesi yönetim için idealar dünyasından maddî varlık dünyasına iniyor iken, Farabî'nin bilgesi maddî varlıklar arasındadır ve manevî dünya ile temasa geçmeye çalışmaktadır (Corbin, 2002:294)¹.

Mantık alanında Arap-İslâm kültürünün en çok borçlu olduğu kişi Farabî'dir. Kindî Aristoteles'i bir doğa bilgini olarak tanıtmıştı, Farabî ise onun mantığını ön plana

¹ Kitap Nafiz Danışman tarafından *Erdemli Şehir* (1985), Ahmet Aslan tarafından *İdeal Devlet* (2013), Seyfi Say tarafından *Üstün Ülke* (2012) gibi adlarla Türkçeye çevrilmiştir.

çıkarmıştır ve İslâm dünyası yüzyıllar boyu bu mantığı kullanmıştır. İslâm dünyasının o zaman içine düştüğü keşmekeşten kurtaracak bir yol olarak Aristoteles mantığına sarılmıştır. Mantık o zaman iyice karışmış olan insan aklını düzelterek, insanları doğru yola ve Hakka yöneltecekti. Mantık hem kendimizdeki hem de başkalarındaki hataları düzeltereği gibi, başkalarının da bizdeki hataları düzelmesine imkân verecekti (Farabî, İhsâu'l-Ulûm. S.69)². Farabî böylece mantığın hem bireysel hem de toplumsal fonksiyonuna dikkat çekiyordu.

Farabî, kanun adlı müzik âletinin mucidi ve "Kitabü'l-Musikî" adlı eseri ile de müziği ayrı bir bilim dalı haline getiren kişidir (Üngör, 1990).

Farabî, felsefeyle şeriati uzlaştırmaya çalışarak Meşşai Okulunu (Peripatetisyenler) kurdu. Yunan felsefesindeki evrenin sonsuzluğu anlayışıyla İslâmiyetin yaratılış öyküsünü bağdaştırmaya çalıştı. Farabî'ye göre Tanrı, mekanik olarak güzellik ve iyilik kurallarına göre davranır. Tanrı, olması gerekeni ve zorunlu olanı bilir ve bilerek davranır, bilgisi gerekenin bilincidir; ama ancak genelleri (tümel olanları) bilir, tikelleri (bire ait olanları) bilmez ve ayrıntılarla uğraşmaz. Aristo'ya göre ilk hareket ettirici, tümel akıl ya da Tanrıdır; başka bir deyişle tümel akıl ve Tanrı aynı şeydir. Farabî'ye göre ise tümel akıl ve Tanrı aynı şey değildir; ancak tümel akıl Tanrıdan çıkmıştır (Atay 1974). Farabî, ruhçu olmakla birlikte, gizemciliği (bilinemezliği) hoş gören ilk filozoftur. Ona göre, madde ezeldir. Ruh, bedenden sonra meydana gelir ve bedenden sonra yaşamaz. Platon'un ruh göçü masalıdır. Görüldüğü gibi Farabî, basit bir metafizikçi değildir, temelde maddecidir. Bu nedenle Farabî, Kurân'ı akla dayalı kılmak için birçok deymi değiştirerek yorumlamıştır. "*Kişiyi erdemli kılan Allah'tır*" der. Erdem verici olarak Tanrıyı selamlar. Kadercidir. Kötülükler olmasa, iyilikler de olmazdı der.

Farabî'nin fizik konusunda dikkati çeken en önemli eseri Boşluk Üzerine adlı makalesidir. Farabî'nin bu makalesinde sunduğu fikirlerden, onun doğada boşluk bulunmadığını kabul ettiği anlaşılmaktadır. Çünkü ona göre, eğer bir tas su dolu bir kabin içine daldırılırsa, içine hiç su girmediği görülür. Bu demektir ki, hava bir cisimdir ve kabin tamamını doldurmaktadır. Bundan dolayı da kaba su girememektedir. Buna karşılık, eğer bir şişe ağzından bir miktar hava emildikten sonra suya batırılırsa, suyun şişenin içinde yükseldiği görülecektir. Aristo fiziğine göre suyun doğal yerinde kalması ve yukarıya doğru yükselmemesi gerekirdi. Oysa bu deneyde su, Aristo'nun düşüncesinin aksine, doğal yerinden uzaklaşarak yukarıya yükselmektedir. Boşluk da olanaksız olduğuna göre, Aristo fiziğiyle bunu açıklayamayız. Böylece Aristo fiziğinin yetersizliğini vurgulayan Farabî, hem boşluğun varlığını kabul etmeyen hem de bu olayı açıklayabilen bir varsayım oluşturmaya çalışır (Sayılı ve Lugal 1951). Bunun için iki prensip kabul eder.

1. Hava esnektir ve bulunduğu mekânın tamamını doldurur. Yani bir kaptaki bulunan havanın yarısını dışarı çıkarsak, geriye kalan hava yine kabin her tarafını dolduracaktır. Bunun için hiçbir zaman boşluk olmaz.
2. Hava ve su arasında komşuluk ilişkisi vardır ve nerede su biterse hava orada başlar. Farabî, işte bu iki prensibin ışığı altında bu olayı açıklamayı dener. Ona göre, ikinci deneyde, yani içindeki havanın emildiği şişe deneyinde, suyun şişenin içinde yükselmesi boşluk nedeniyle değil, kap içindeki havanın doğal hacmine dönmesi

² Kitap Ahmet Aslan tarafından "İlimlerin Sayımı" (2014) adıyla Türkçeleştirilmiştir.

sırasında, hava ile su arasındaki komşuluk ilişkisi gereği suyu da beraberinde götürmesi nedeniyleledir.

Yaptığı bu açıklamayla Farabî, Aristo fiziğini eleştirerek düzeltmeye çalışmıştır. Ancak onun açıklaması da yetersizdir. Çünkü havanın neden doğal hacmine döndüğünü açıklamamaktadır. Bununla birlikte, Farabî'nin bu açıklaması, Batı'da Roger Bacon tarafından "*doğadaki bütün nesnelere birbirinin devamıdır ve doğa boşluktan sakınır.*" şeklinde değiştirilerek genelleştirilmiştir.

Farabî, maddelerin esasının hep bir olduğunu; onların nem- kuruluk, yumuşaklık-katılık, renkler vs. özellikleri ile değişik görünebileceğini; bütün maddelerin belli işlemlerle birbirine dönüşebileceğini kabul etmiştir.

Farabî'ye göre felsefe ile din arasında bir çelişki yoktur. Felsefe dini tefsir etmektedir. Felsefecilerin dine, dindarların felsefeye karşı çıkmaları, her iki gruptakilerin de birbirlerini tanımamalarından kaynaklanır. Eğer dikkat edilirse el-Kindî de felsefe ile dinin birbirlerini tamamladıklarını söylüyordu. Farabî mantığın delillendirme kısmını İslâm dünyasına sokarak düşünceyi rasyonelleştirmiştir.

Farabî'nin kurduğu mantık ekolü Bağdad'da iyice güçlenip Hermetizm, Şia ve Maniheistlerle mücadele ederken; bazı Sünnî âlimlerle de zıt düşmeye başladı. Bağdad'da yapılan bir münazarada mantıkçı Ebu Bişr Metta ile Nahivcilerin önderi Ebu Said es-Sirafi tartıştı. Mantıkçı, "*mantık hakkı batıldan, doğruyu yalandan, iyiyi kötüden, delili şüpheden, tereddüdü kesinlikten ayırmanın tek yoludur*" dedi. Nahivci ise "*Arapçanın Yunan mantığına ihtiyacı olmadığını, onun kendine özgü mantığının Nahiv olduğunu*", her dilin gramerinin onun aynı zamanda mantığını da verdiğini, Aritoteles mantığının da Yunan dilinin mantığı olduğunu ve başka milletler tarafından kullanılamayacağını savundu. Es-Sirafi, Kurân'ın yorumunda evrensel akıllı kabul etmeyip Arap diline bağlı Arap mentalitesinin korunması gerektiğini savunuyordu. İmam Şafî de Arap diliyle indirilen Kurân ve Arap diliyle söylenen hadislerle Yunan mantığını uygulamanın dinen doğru olmadığını iddia ediyordu. Bu tartışmalar sonunda felsefe ile din birbirinden ayrıldı. Farabî'nin felsefenin dini özümseyip içine alma "düş"ü kayboldu. Ama burada esas itiraz Farabî'ye değil din (şeriat) ile felsefeyi birleştirmek isteyen İsmailîliğe idi.

İşte böyle bir tartışma ortamında İbn Sinâ ortaya çıktı.

İbn Sinâ (Avicenna) (979-1037). Buhara'da doğmuş ve Hemedan'da ölmüştür. Devrinin en büyük filozof, hekim ve bilginidir. Avrupalılarca "Avicenna" diye bilinen İbn Sinâ'nın adı Ebu Ali İbn Hüseyin'dir. Samaniler zamanında ünlendi. Tıp ve felsefedeki yapıtlarından dolayı "Büyük Öğretmen" diye tanındı.

İbn Sinâ, her ne kadar hekim olarak şöhret yapmışsa da, matematik, astronomi, fizik, kimya, jeoloji, felsefe, teoloji, şiir ve müzik onun dehasıyla zenginleşmiştir. Kendisi aynı zamanda aktif politikacı idi. Samanoğulları ve Harezmi devletlerinde vezirlik yapmıştı. Heyecan verici kariyeri çocukluğunda başlar, 10 yaşında Kurân'ı ezberler, ne aritmetik ne de Arap şiiri onun için bir zorluk yaratır. Porphyry'nin Isagog'u, Euclides'in geometrisi ve Ptolemaios'un Almagest'ini öğrenir. On altı yaşındayken tüm konulara hâkimdir, fakat Aristo'nun metafiziğini anlayamadığı için üzgündür. Farabî'nin Aristo üzerine yazılmış bir yorumunu içeren kitabını okuduktan sonra, Aristo'nun gizli hazinelerini saklayan kapıyı açan anahtara sahip olur.

İbn Sinâ on yedi yaşında bir hekim olarak şöhret kazanmış ve elli yedi yıl gibi kısa sayılabilecek bir ömre, birçok bilimsel ve felsefî çalışmanın yanı sıra devlet adamlığını da sığdırmıştır.

İbn Sinâ hiçbir "taassup, heva, alışkanlık ve yakınlık hesabı" yapmadan Yunanlıların ve diğer halkların bilgilerini incelemiş ve kendi yolunu bulmuştur. O başlangıçta Aristoteles takipçileri (Meşşâîler) ile tartışmıştır. Şöyle diyordu: *"Bize gelince, onların söylediklerini daha ilk yola girdiğimiz zamanlarda kolayca anladık. Evet, birçok açıdan Yunanlıların ilimlerinden istifade ettik. Ama o günler bizim henüz yetişme dönemimizdi. Daha sonra Allah'ın da yardımıyla onların miras bıraktıklarının püf noktalarını anladık ve bütün bunları Yunanlıların "Mantık" dedikleri bir ilimle karşılaştırdık. Sonunda sağlamlar kaldı, çürükler kaybolup gitti."*

İbn Sinâ zamanında İslâm dünyasındaki en büyük tartışma ve kavga Meşrikiler (Doğular, İhvan-ı Safâ ve İsmailîye mensupları) ile Mağribiler (Batılılar, Bağdad Mantık ekolü) arasında olmakta idi. Bu tartışma epistemolojik olarak ilâhî hikmet ve tanrısal âlimlerin keşf yoluyla edindikleri metafizik bilgi ile mantık ve akılla elde edilen bilginin meşruiyet çatışması idi. İbn Sinâ, Ebu Süleyman es-Sicistani'nin önderliğini yaptığı Bağdad Mantık ekolüne karşı Horasan felsefe ekolünün liderliğini yapıyordu. İbn Sinâ'nın doğu felsefesi bir takım mistik sırları diyalektik perdelerle örten Yunan felsefesinden farklı olarak bu perdeyi kaldırıyor ve felsefeyi insanın aydınlanması için kullanmak istiyordu. Babası ve kardeşinin İsmailîler arasında olduğunu, ama kendisinin bunlara katılmadığını söylemesine karşılık, onlardan çok etkilendiği açıktır. O Sünnî-Şia ayrımı konusunda bir fikir belirtmemiştir. İbn Sinâ, bilimler sınıflandırmasında Hermesçilik, mistisizm ve gizli-büyü ilimlerini kabul etmektedir. Akıl ve mantık dışı olduğunu bildirmekle beraber bunlara inanın demektedir. Mantığı da doğa bilimleriyle dinî bilimlerin problemlerini karıştırma vasıtası olarak görmektedir. İbn Sinâ bu görüşleriyle doğu felsefesine, Hermesçiliğin büyü evren yaklaşımına teslim olmuştur (veya biraz daha hafif söylemek gerekirse, Yeni Platoncuların metafiziğini kabul eder) (Corbin, 2002: 307). Bu şekliyle de Gazâlî'nin şiddetli hücumlarına maruz kalmıştır. O kendisinin Müslüman olmadığını iddia edenlere karşı şöyle bir şiirle cevap veriyordu: *"Bana kâfir demek o kadar kolay ve önemsiz bir şey değil. Hiçbir iman benim imanımdan kuvvetli olamaz. Dehrin biriciğiyim ben, ve eğer ben kâfirsem, o zaman dünyanın hiçbir yerinde bir tek Müslüman bile yoktur"* (Nasr 1964: 211). Ama gene de İbn Sinâ dini "bir nevi kitlelerin felsefesi" olarak kabul ediyordu.

İslâmiyetle ilgili düşüncelerinde bazen akılcı, bazen mistiktir, felsefî bir meseleyi çözemediği zamanlar camiye giderek Allah'ın kendisini bu konuda aydınlatması için dua ettiği kaynaklarda kaydedilmektedir. İbn Sinâ'ya göre, din ile felsefe arasında uyum vardır. Dinî gerçekler için akla yatan bir açıklama bulamadığında kendini tasavvufa vermekten alıkoyamaz. İbn Sinâ'nın metafiziği Aristo metafiziğine dayanır ancak, ondan daha metotik, deyim ve terimleri daha açıklayıcıdır. Onun görüşleriyle yetinmez, ona ters düşen konulara da yer verir. İslâmî (dinî) temele dayanmak ister. Ancak o tasavvuf düşüncesine yakındır ve vahdet-i vücütçüdür. Güneş ışınları güneşin kendisi değildir, fakat onlar güneşten başka bir şey de değildirler. Dolayısıyla yaratıcı ile yaratılanlar arasında mutlak bir ayırım yapmak da doğru değildir. Birbirinden bağımsız iki gerçeklik düzeni olamaz; bu nedenle evrenin varlığı Tanrıdan başka bir şey olamaz, der (Nasr,1964: 229). İbn Sinâ'ya göre Tanrı kendi zatını bilmek ve anlamak

için bu evreni yaratmıştır ve durmadan yaratmaktadır. Yaratıcı evreni her an bozar ve tekrar yaratır; ama bu rasgele değildir, burada olayları yönlendiren (Aristoteles'in) dört sebep ilkesi vardır. Dolayısıyla doğada şansa ve olasılığa fazla yer yoktur.

İbn Rüşd ve İbn Sinâ, Avrupa'yı en çok etkilemiş olan iki Aristocu düşünürdür (Corbin 2002). Ancak İbn Rüşd'e göre imanla akıl arasında bir uyuşma yoktur ve mümkün değildir. İbn Sinâ için ise, var olan hatalar kaldırılınca bu uyuşma mümkün olur.

İbn Sinâ, felsefenin yanı sıra, tıp ve matematik alanlarındaki görüş ve buluşlarıyla daha sağlığında üne kavuşmuştu (Kahya 1990). Filozof olarak tipik bir Ortaçağ düşünürüdür. Farabî'nin akılcılığı ile deneyciliği birleştirmeye çalışmıştır. Bilgi konusunda Platoncu, tüm düşünce yönünden ise doğu skolastiğinin temsilcisi sayılır. Ama meselâ ruhun ölümsüzlüğünü savunarak Hıristiyan Aristo yorumcularından ve İskenderiyedeki Yunan Aristotelesçilerden ayrılır.

Onun tıba ilişkin 18 eserinin içinde "*el-Kânûn fi't-Tıbb*" adlı eseri, kendisinin tıp biliminin babası sayılan Hipokrat ile Yunanlı hekim Galenos gibi en büyük hekimler arasında anılmasına yol açmıştır³. Yazdıkları Avrupa'daki tıp fakültelerinde 17. yüzyıla dek ders kitabı olarak okutulmuştur. El-Kânûn, beş kitaptan oluşmaktadır. İlk cilt genel tıp esasları, dört unsur ve dört mizaç, organlar ve fonksiyonları, anatomi, patoloji, hastalıkların nedenleri, teşhisleri; mevsimlerin, ülkelerin, yiyecek-içeceklerin ve ilaçların sağlık üzerindeki etkileri, koruyucu hekimlik gibi konular üzerinde durur. İkinci cilt basit ilaçlar, bu ilaçların etkileri, ilaçların yapımı ve korunması üzerinedir. Üçüncü cilt özel patoloji gibidir; kafadan başlayarak her hastalığın araz, teşhis ve prognozları hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir. Dördüncü cilt bulaşıcı hastalıklar üzerinedir. Humma, lepra, çiçek, çeşitli deri hastalıkları, iltihaplı hastalıklar, bitki ve hayvanların neden olduğu hastalık ve zehirlenmeler üzerinde durulmuştur. Bu kitapta estetik, vücut bakımı, kötü kokulardan kurtulma, hastalık izlerinin giderilmesi gibi konular da vardır. Beşinci cilt çeşitli reçeteler ve mürekkep (birkaç madde karıştırılarak yapılan) ilaçların yapımı üzerinedir.

İbn Sinâ, çağdaş tıpla âdeta aynı olan bir anatomi bilgisi vermektedir. Burada elbette Galenos'un "*Anatomicus Administrationibus*" ve "*De Usu Partium*" eserlerinden de yararlanmıştır, ama birçok noktada ondan farklı ve bugünkü bilgilerle aynı olan yaklaşımlarda bulunmuştur. Bunu diseksiyon (otopsi) yaparak mı, yoksa cerrahi müdahaleler sırasında dikkatli gözlemlerle mi elde ettiği konusunda açık bilgi yoktur. Ama kendisi "*cerrahî müdahale için çok iyi anatomi bilmelidir*" diyerek bu konuda ne kadar titiz olduğunu göstermiştir (Kahya, 1990)

İbn Sinâ'nın tıbbî çalışmaları kendinden önce var olan bilgilerin bir araya toplanması ve uygulaması olarak görülebilir. El-Kânûn kitabı ansiklopedik bir eserdir. Zaman zaman "*gözlemlerimden kitaplardan çok yararlandım*" demesine ve akılcı yeni bilgiler sunmasına rağmen, akılcı olmayan geleneksel bilgileri de kitaplarına koymuştur. Bunlar arasında değersel bir ayırım gözetmemiştir. İbn Sinâ iyi bir derleyici ve bu bilgileri tıp sanatında iyi bir uygulayıcıdır. Orijinal olan Hipokrates ve Galenos'dur, İbn Sinâ değil. Hipokrates mistisizmden amprizme geçer, Galenos ise anatomi ve hekimlikle ilgili bilgileri sistematize etmede başarılıdır. Galenos bulduğundan daha

³ El-Kânûn Fi't-Tıbb, Esin Kahya tarafından Türçeye çevrilmiş ve altı cilt olarak yayınlanmıştır.

fazla bir genelleme yapar ve türler arasındaki farklılıkları göz ardı eder ama, sonuçta orijinaldir. İbn Sinâ'da bu orijinalite Hipokrates ve Galenos'daki kadar görülmemektedir. Ama gene de tıpta Hipokrates ve Galenos geleneklerini birleştirmiştir. İbn Sinâ da, Yunanlılar gibi, insan vücudunda dört unsur (hava, su, toprak, ateş) bulunduğunu, hastalıkların bu unsurlardan herhangi birindeki fazlalıktan meydana geldiğini, denge sağlandığında da hastalığın geçeceğini söylüyordu.

Burada İbn Sinâ'nın ve İslâm biliminin bir yandan ampirik gözlem ve deneye dayanan, ama öte yandan hurafelere de kapıyı kapatmayı başaramayan "özelliği" görülmektedir. Kânûn, hem Yunan- tıbbının bir araya getirilmesi, hem de özetidir. Ondan bir ansiklopedik eser olarak bahsetmek mümkündür. Galenos'un Romalılar için yaptığını, İbn Sinâ Müslümanlar için başarmıştır.

İbn Sinâ zamanına kadar tedavinin psikolojik yönü, hekimlerden çok din adamları tarafından yürütülmekteydi. İbn Sinâ'ya göre insanda ruh ve beden olarak iki cevher bulunmaktadır. Bunların her birinin kendine özgü hastalıkları vardır. Aslında beden ve ruh bir bütündür; bir taraftaki rahatsızlık diğer tarafta da etkisini hemen gösterir. O, melankoliyi de çok iyi tanımlamıştır. İnsan bedenini gözlemlediği kadar insan ruhunu da en iyi gözlemleyen ve ruhsal hastalıklara tedavi metotları geliştiren bir hekimdir.

İnsan üzerine en çok yazı yazan bilim adamlarından biri olan İbn Sinâ'ya göre, insanda hem melek hem de medenler, bitki ve hayvanların tabiatı vardır. İnsan bir mikrokozmos olarak tüm varlık düzeylerini kendinde barındırır ve bütün bunların üzerine akli ekler.

Ayrıca onun, "Şifa" adlı eserinde⁴ bilim sınıflaması yapması, jeoloji konuları üzerinde durması, taşların, dağların, minerallerin oluşumunu açıklaması da dikkat çekicidir. İbn Sinâ'nın deneysel ve gözlemsel faaliyetleri en çok yer altı ve yer yüzeyi incelemelerinde görülmektedir. Nehir yataklarının oluşumu, dağların yapısı, fosiller ve meteorlarla ilgili ciddi incelemeler yapar.

Fizikle ilgili olarak optik, fizyolojik optik ve dinamik konularına ilgi duyan ve bu konudaki klasik bilgileri tartışarak yeni görüşler teklif eden İbn Sinâ, fizikteki önemli konulardan birisi olan hareketin açıklanmasında Aristo'ya karşı çıkarak "kasri-meyl" (hareket etme isteği) kavramını ortaya koyar. Aristo'ya göre, cisme hareket verildiğinde hareketin devamını sağlayan şey havadır. İbn Sinâ bunu kabul etmez. Eğer bir cisim herhangi bir engelle karşılaşmazsa, onun kazandığı kasri meyl dolayısıyla hareketi bir süre sonra bitmez, devam eder. Bir başka ifade ile İbn Sinâ herhangi bir cisim bir engelle karşılaşmıyorsa onun hareketinin sürekli olduğunu söylemektedir ki bu daha sonra, Newton tarafından da aynı şekilde ifade edilen "Birinci Newton Yasası"dır. Kasri-Meyl'in cismin ağırlığı ve hareket hızıyla doğru orantılı olduğunu iddia eder. Bu kavram Latinceye "impetus" olarak çevrilmiştir (Nasr 1989:139; Yakıt 2002:150-151; Dönmez 2009). İbn Sinâ, "zaman"ı hareketin miktarı veya ölçüsü olarak tanımlamış ve "*Zaman tamamen değişmeye dayanır; eğer hareket ve değişme yoksa zaman da yoktur.*" demiştir.

Görme teorisinin değerlendirmesini yaparken, ortam konusunu ele almış, ışınların hava içindeki hareketini tartışmıştır. Eğer hava görmede temel ortam rolünü oynuyorsa, havanın olmadığı bir ortamda yıldızlar nasıl olup da göz tarafından

⁴ Muhittin Macit tarafından Türkçeye çevrilerek 2004 yılında yayınlanmıştır.

görülebilir mi? O halde görmede havanın rolü müphem kalmaktadır. İbn Sinâ, görmenin dıştan göze gelen ışınlarla mümkün olduğunu söyler.

Astronomi ile ilgili olarak bir takvim çalışmasına giren İbn Sinâ, Birunî'de de görülen özel ölçüm yöntemi mikrometreyi bulmuştur. Ayrıca rasathane için yer, yükseklik, açıklık ve açıları ölçmek üzere planlanmış "Azimut Kadranı" denen âletin de buluşunu yapmıştır. Onun evren anlayışı da Aristoteles kozmolojisinden farklıdır. O Batlamyus'un sekiz küresine bir küre daha ekleyen İslâm astronomicileri gibi düşünmektedir ve Aristoteles'in Tanrının sadece dış uzayı hareket ettirdiği fikrini kabul etmeyerek, bütün gök kürelerini Allah'ın hareket ettirdiğini iddia eder.

Kimyada (simya) transmutasyon teorisinin doğruluğunu araştırmış ve reddetmiştir. Çünkü, her maddenin kendine ait özellikleri vardır. Bazı simyacılar, maddenin iç ve dış kalitelerini ayırıştırıp böylece tek tek kaliteleri elde ederek, daha sonra istenen şekilde bu kaliteleri ayarlayarak, istenen maddenin elde edilebileceğini kabul etmişlerdir. Bu konuda da araştırmalar yapmış olan İbn Sinâ, konuyu su üzerinde incelemiş ve pek çok kere, suyu distile ederek, onu nem kalitesinden kurtarmak suretiyle böylece tek başına soğuk kalitesini elde etmeye çalışmıştır, ancak sonuç olarak beyaz bir boya elde ettiğini belirtir ki, bu da bugünkü bilgimize göre, suyun içinde bulunması olası tuzlardır. Böylece İbn Sinâ transmutasyon teorisinin doğru olmadığını deneysel olarak gösterir. Teoriyi reddetmeden önce bir bilim adamı olarak, simyacıların iddialarını denetlemiştir.

İbn Sinâ, simya açısından özellikle altına dönüşüm olanağıyla ilgilenmiştir. "*El Fennü'l-Hâmis min-Tabiiyat*" adlı kitabının minerolojiye ilişkin bölümünde, mineralleri taşlar, ateşte eriyen maddeler, kükürtler ve tuzlar diye dört gruba ayırmıştır. Bu kitabının son kısmında simyacılar çatarak bir metalin başka bir metale dönüştürülmesinin olanaksızlığına ve bu yolla yapılan alaşımların, kurnazca yapılmış taklitlerden öte bir şey olmadığına değinmiştir. Ona göre gümüş ve altın, sırasıyla Ay ve Güneş'in yeryüzüne etkisiyle doğa tarafından oluşturuluyordu. "De Anima" adlı başka bir simya yapıtı da vardır. İbni Sina "madde" ve "biçim"i bir "birlik" olarak kabul etmiştir. Doğa olaylarının açıklanmasında doğa üstü ve maddesel olmayan güçlerin etkisinin kabulünün gerekmediğini söylemiş; kuramsal düşünme ve kavram oluşturma gibi düşünsel çalışmaları üst düzeye çıkarmıştır.

Sonuç olarak İbn Sinâ'nın eserlerinin bir kısmı "zâhiri"dir ve Aristoteles, Aristoteles'in İskenderiye yorumu, Yeni Platoncular ve İslâmî tevhidi birleştiren meşşâî (peripatetik) okulu temsil eder. Eserlerinin bir kısmı da "batınî" bilgi temellidir ve gerçek bilginin âriflerin gönüllerine ilâhî olarak yerleştirileceği ve diğer insanların onlardan öğreneceğini savunan eserlerdir.

El-Hazen (900-970)

Horasan'da El-Hazen (Ebu Cafer Horasanî) adında büyük bir bilim adamı da hava okyanusunun yüksekliğini, alaca karanlığın sonuna kadar ölçmüştü. Hazen, ufkun ötesine Güneşin nasıl indiğini gözetliyordu. Güneş batıyordu; ama ışınları yeryüzünü aydınlatmayı sürdürüyordu. Hazen kum saatleriyle zamanı ölçüyor, astronomi âletleriyle (usturlabı derecelendirerek) Güneş'in yolunu gözlüyordu. Yaptığı gözlem ve hesaplar sonucu alaca karanlığın sınırlarına kadarki uzaklığın "52 bin adım" olduğunu buldu. Bu, çağdaş ölçümlerden biraz küçüktür.

Ebu Reyhan El-Birunî (970-1048)

Birunî, Harezmi'de doğdu. Harezmi'deki hocası meşhur matematikçi ve astronom Ebu Nasr Mansur idi. Yaşadığı dönem, Orta Asya tarihinin en karmaşık dönemi idi. Her yerde küçük devletçikler kuruluyor ve sürekli iktidar savaşları oluyordu. Bağdad'da yetiştikten sonra Harezmsah hükümdarlarının saraylarında çalıştı. Bir ara İran emirlerinin yanında astronomik çalışmalar yaptı. Harezmi yöneten emirlerin koruması ve desteği ile önemli gözlem ve inceleme çalışmaları yaptı. Cürcan'da bir rasathane kurdu. Gazneli Mahmûd'un Harezmi'ye ele geçirmesinden sonra onun sarayına Gazne'ye gitti. Orada da kendi geliştirdiği bazı âletlerle güneş gözlemleri yaptı. Gazne'nin enlemine buldu ve bir ay tutulması gözlemi yaptı (Kennedy, 1956,1971). Sonra Sultanla beraber Hindistan'a kadar gitti. Gazne sarayında büyük bir koruma ve ün kazandı. Hindistan gezisi sırasında çok ayrıntılı incelemeler yaptı. Hint dilini öğrendi ve bu dilden Farsça ve Arapçaya çeviriler yaptı. "Kitab-ı ma'li'l-Hind" adıyla yazdığı eser bu memleket hakkındaki eserlerin en önemlisidir.

Bilimsel araştırmalarına çok küçük yaşlarda başladı. 17 yaşında güneşi gözlemlemek için bir âlet yaptı. Güneşin maksimum yüksekliğini kullanarak, yaşadığı Kat şehrinin enlemini hesapladı. Daha sonra ayı ve yıldızları gözlemek için birçok âlet tasarladı ve yaptı (Sayılı 1960). Batlamyus'un basit gözlem kadranını 7,5 metre çapında bir kadran şekline getirmişti.

Birunî'nin ilgi alanı gökbilimle sınırlı değildi. Coğrafya, matematik, ışığı ve gözü inceleyen optik, tıp, ilaçlar, değerli taşlar ve astroloji konularında son derece teknik bilgiler içeren yaklaşık 13.000 sayfa yazı kaleme aldı. Simyaya olan merakı, maden ve metal alışmaları konusunda araştırma yapmaya yöneltti. Bu alanda yazdıkları daha sonra kimya biliminin gelişmesinde çok etkili oldu. Mineral-bilim konusunda Değerli Taşlar Kitabı adında koca bir kitap da yazdı. Uzun yıllar boyunca hasta olmasına karşın 80 yaşında öldüğünde arkasında birçok konuda yazılmış birçok kitap bıraktı. İbn Nedim'in andığı matematik ve astronomiye ilişkin 80'den fazla eseri vardır. Ama bunların çoğu yok olmuştur.

Harezmi Ebu Reyhan Birunî, Hint felsefesinin İslâmiyete etkisini belirten büyük bir eser yazdı. Birunî'ye göre, birçok ilim adamı din-bilim çatışmasını gidermek için ya dinlerini aşırı yorumlara tabi tutmakta yahut ilmî neticeleri saptırmaktadırlar. O, Hindistan'da araştırma yaparken bunu müşahade ettiğini, Hint astronomi bilgilerinin, Purana'ların dediklerine uymak için ilmi gerçekleri saptırmak zorunda kaldıklarını söyler ve buna çok üzüldüğünü ifade eder (Kahya 2002; Kahya ve Macun 2001). Hindistan üzerine yazdığı kitapta bu ülkenin dinini, felsefesini, âdetlerini, evlenmeyi, kast sistemini, astronomisini, coğrafyasını vs. tanıttı. Sanskritçeden bazı kitapları Arapçaya çevirdi. Dolayısıyla Hint kitaplarının büyük kısmını inceleme fırsatı buldu. Hattâ Öklides'in "Element" ve Batlamyus'un "Almagest" kitaplarını da Sanskritçeye çevirdiği söylenir (Nasr, 1985: 125)

Birunî, tüm bilgilere egemen olmayı umut ediyordu. Hint, Yunan ve İslâm düşüncelerini bilinçli olarak birleştirmek istiyordu.

Birunî, Yunan filozoflarını aksine, evrenin ezeli olduğunu kabul etmiyor; onun bir yaratıcı tarafından yaratıldığına inanıyordu. Ona göre, zamanın bir başlangıcı ve sonu vardı. İlk yaradılışın ne zaman olduğunu ispatlayamayız, çünkü zaman ölçümü göreceli bir kavramdır; eski zamanları net olarak ölçmek mümkün değildir (Nasr 1985: 134-137). Kopernik'ten çok daha önce Birunî, dünyanın kendi eksenini çevresinde

dönüşünün ziçlere aykırı olmadığını söylemişti (el-Siczi'nin usturlabı göklerin değil yerin hareket ettiği varsayımına dayanarak yapılmıştı; Birunî de bu âleti görmüş ve göklerin değil de yerin mi hareket ettiği problemini hayatı boyunca çözemediğini söylemişti). Dünyanın yuvarlaklığı hakkındaki açıklamaları kimsenin reddedemeyeceği berraklıkta idi (Karakas 1991. 254-255). Ancak o da Yunanlılar gibi yer merkezli ve yer küresi etrafında sekiz küreye dayanan bir evren olduğu inancında idi (O, Hindistan'ın bazı bölgelerinde bilinen güneş merkezli sistemden de haberdar idi).

"*El-Kitab fi'l- Usturlab*" adlı eserinde dünyanın çevresini hesaplayan bir formül ortaya koymuştu ve ölçtüğü uzunluk gerçeğinden 110 kilometre farklıdır. Batının ancak 16.yüzyılda ulaştığı bu ölçüm 6339,6 km idi. Birunî aynı zamanda ay ve güneşin hareketleri ile ay ve güneş tutulmasını temsili olarak gösteren sekiz dişli çark ile işleyen planetarium veya kozmaskop makinesi yapmıştı (Sayılı, 1949:81-83) Birunî gerek gözlemlerinde gerekse hesaplamalarında Batlamyus (Ptolemaios)'dan daha dikkatli idi. Hesapta hemen yuvarlamalar yapmıyor, gözlemde yanlış gözlemleri bile kayıt altına alıyordu. Astronomik problemlerin çözümü için gölge ve gölgelendirme üzerine yaptığı inceleme ve yazdığı çalışma da çok değerlidir (King 1993). Burada üç boyutlu nesnelere iki boyutlu değerlendirmesi dolayısıyla birçok geometri sorununa da bilimsel bakış sağlıyordu. Birunî'nin Gazne Sultanı Mesut için hazırladığı "Kânûnu'l-Mesudi", aslında İbn Sinâ'nın Kânûn'u kadar değerli bir çalışmadır. Eğer Latinceye çevrilsede idi, bu eserin de Avrupa'da diğer Kânûn kadar değerli olacağı söylenmektedir (Nasr 1985: 127).

Birunî sadece gözlemlere dayalı olarak bilim yapılamayacağını söylüyor ve şöyle diyor: "*Gözlem* hayvanların belli zamanlarda hamile kalması, ağaçların belli zamanlarda tohum ve meyve vermesi gibi devirli (cyclical) olgular için geçerlidir. Çünkü eğer insan bu olayları bilmeseydi ve yaprakları dökülmüş bir ağaç görseydi; ona ağacın yeşilleneceği, çiçekler açacağı, meyveler vereceği söyleneydi, o insan gözleriyle görmedikçe bunun imkânsız olduğuna inanırdı. Aynı nedenle kuzey ülkelerinden gelenler palmyeleri, zeytin ağaçlarını, hurmaları ve kış boyunca çiçekleriyle duran diğer ağaçları görünce, kendi ülkelerinde böyle bir şey görmedikleri için hayrete düşüyorlar". Birunî çağında doğa incelemelerinde gözlemin yanı sıra dinî bilgiler, akıl yürütme ve derin düşüncelere dalma teknikleri kullanılıyor. Hattâ Birunî tabiatı her zaman doğal koşullar altında incelemek isteyen, yapay koşullarda incelendiğinde davranışların değişeceğine inanan bir bilim adamıdır. Ama o buna rağmen, birçok yerde gözlemin yanı sıra deney ve ölçmeyi de araştırmalarında kullanmıştır (Nasr 1985: 148).

Birunî, yalnız bir matematikçi değil, fiziğe ilişkin *Kitab-ı cemahir-fi-ma'rifet-i cevahir'i* vardır. Bu kitap Ortaçağda minerallerle ilgili olarak yazılan kitapların en değerlilerinden biridir. O bir taraftan Simyaya ve elementlerin birbirine dönüşmesi fikrine şiddetle karşı çıkarken, metallerin gelişerek altına dönüşeceklerine inandığını da söyler. Daha doğrusu, delil yetersizliği nedeniyle metallerin dönüşümü fikrini reddeder. Birunî, maddelerin yoğunluklarının ölçülmesi, arzın ölçülmesi, güneş ve ayın hareketlerinin belirlenmesi, deniz suyundan tuzun ayrılması (ayrimsal kristallendirme) hakkında yüzyıllarca kullanılan yöntemler bulmuştur. Örneğin yoğunluk saptanmasındaki yöntemini (hidrostatik ilkesine dayalı) görelim: Bunun için konik bir âlet kullanıyor. İncelenen maddeyi önce özenle tartıyor, sonra onu su ile dolu olan konik âlete koyarak

bu cismin taşıdığı (boşalttığı) su miktarını tartıyor. Cismin ağırlığıyla aynı hacimdeki suyun ağırlığı arasındaki ilişki, istenen özel ağırlığı veriyor. Birunî 18 mineralin özgül ağırlıklarını ilk kez belirlemiştir. Bu yoğunluk ölçümlerinden bazılarını verelim:

Metal	Birunî'nin ölçümü	Duyar ölçümler
Altın	19.05	19.26
Cıva	13.74	13.59
Bakır	8.26	8.35
Kurşun	11.40	11.35

(Ülken, 1995: 271)

Işığın hızı üzerine gözlemler yapmış ve bu hızın sesin hızına göre neredeyse sonsuz derecede hızlı olduğunu söylemişti.

Birunî'nin matematik çalışmaları içinde teorik ve uygulamalı matematik, serilerin toplanması, tümeleşik (combinatorial) analizler, irrasyonel sayılar, oran teorisi, cebirsel tanımlar, cebirsel eşitliklerin çözümü, Arşimet teoremleri, açının üç eşit parçaya bölünmesi, cetvel ve kompas ile çözülemeyen problemler, konik parçalar, uzay geometri (stereometry), izdüşümsel projeksiyonlar, trigonometri, düzlemde sinüs teoremi, küresel üçgenler üzerinde çalışma gibi konular vardır.

"*Kitabi's Saydala*" adlı yapıtı tıp ve eczacılıkla ilgilidir. İlaçları bitkisel, hayvansal ve mineral kökenli olarak üçe ayırmıştır. Mineral kökenli ilaçlardan özellikle zırnıkı incelemiştir. Tıp alanında İbn Sinâ çapında bir başka bilgidir, İbn Sinâ ile sıcaklık ve ışık üzerine 14 kez mektuplaşmıştır. Burada İbn Sina'nın savunduğu Aristoteles felsefesini (Aristotelesin muhakeme, akıl yürütme biçimini) sert biçimde eleştirmiştir (Nasr, 193 vd). Bir yerde şöyle demektedir: "*Bu söylediklerim, benim göklerin küresel değil eliptik olduğu yolundaki inancıma göredir. İlk görüşü çürütmek için birçok araştırma yaptım. Fakat ah şu mantıkçılar!..*"

Birunî, astronomi ve matematikten başka coğrafyaya da büyük hizmetler yaptı (Ağarı 2002). *El-Asarü'l-Bakiyye* adlı eserinde İran'ın eski kavimler ve dinleri hakkında en geniş bilgileri verdi. Gene bir coğrafya kitabında haritacılık üzerine var olan tüm çalışmaları özetledikten sonra, kendi harita yapma projeksiyonunu anlattı. Harita üzerinde dünyayı yedi iklim bölgesine ayırdı (daha doğrusu bu geleneği devam ettirdi). Dünyadaki kara ve denizlerin eski dönemlerdeki hareketleri üzerine gözlemlere dayalı önemli jeolojik bulgulara ulaştı. Jeodezi alanında önemli çalışmalar yaptı. Trigonometriyi kullanarak yer ölçümlerinde yeni teknikler geliştirdi.

Birunî "*İslâm uygarlığında kendini rasyonel bilimlere adayan, İslâm öncesi kültürlerin başarılarını birleştirerek onları İslâm ruhunda geliştiren*" bir kişidir (Nasr 1985: 131). O, doğadaki her olayın ve varlığın arkasında bilgi olduğunu söyler ve "*çoğu kişi fiziksel olarak bilmediği birçok şeyi Allah'ın hikmeti olarak değerlendiriyor*" diyerek onların doğayı öğrenmek istememelerine karşı çıkar.

Ebu Cafer Muhammed İbn Musa **el-Harezmi (al-Khwarizmi)** (Ö.850), Özbek kökenli bir matematikçi idi. Hayatının ayrıntıları hakkında fazla bilgi yoktur. Ama Anadolu, İran, Afganistan ve Hindistan'ı dolaştı. Uzun süre Bağdad'da çalıştı. Beytü'l-Hikme'de Hind hesabını öğretmeye çalıştı (Høyrup 1986).

Taberî'ye göre Harezmi gençliğinde Zerdüşt dinine mensup idi, ama o bir Sünnî Müslüman olarak ölmüştür. Me'mun zamanında Bağdad'da idi. Astronomi ve matematik alanında eserler vermiştir. Onun "*Kitabü'l-Muhtasar fî Hesabü'l-Cebr ve'l-*

Mukabele" (Cebr ve Denkleştirme Hesabıyla İlgili Özet Kitap) eseri çok büyük önem taşımaktadır. Bu son kitap Batı dillerine "algebra" kelimesini vermiştir. Cebr kelimesi bir eşitlikteki terimleri bozmadan karşı tarafa geçirme ($x^2=40x-4x^2$ ifadesini şöyle yazma: $5x^2=40x$), mukabele ise denkleştirme ($50+3x+x^2=29+10x$ ifadesini $21+x^2=7x$ şeklinde yazma) demektir. Kitap bina yapımı, kanal kazma, miras paylaşımı gibi sorunları çözmek amacıyla hazırlanmıştır. Yani bu, uygulamalı matematik alanında yazılmış bir eserdir. Birinci ve ikinci dereceden (quadratic) denklemlerin çözümü verilmektedir. Çözümde hem cebirsel hem de geometrik metotlar kullanılır. Doğal sayılar tanımlanmaktadır. Ancak Harezmi'nin matematiği sembollerle değil sözlerle yazılmıştır (Rashed 1994; Rosen 1986).

"Kitabü'l-Muhtasar fî Hesabü'l-Hindî" (Hint Hesabı İle İlgili Özet Kitap) adlı kitapta Hintlilerin dokuz farklı işaretten oluşan rakam sistemi ve bir satırda ondalık yeri belirtmek için kullandıkları nokta veya içi boş yuvarlak ("sunya"=delik veya yuvarlak) (Arapçası sıfır) Arap dünyasına tanıtılmaktadır (Rosen 1986; Sayılı 1989). Hintlilerin kullandığı onluk sistem ve bunun aritmetik işlemlerde kullanılması el-Harezmi tarafından sistematik olarak işlenmiştir. Bu sistem batıya Arap rakamları olarak geçti ve özellikle sıfırın (cephirium, zero, ziffer, zero) bulunması Matematikteki birçok gelişmenin yolunu açtı. Harezmi'nin kitabını 1145 yılında Chester'lı Robert, İspanya'nın Segova kentinde *"Al-Khwarizmi's Al-Jabr"* adıyla Latinceye çevirdi (Lorch 2001). İspanya'dan dalga dalga bütün Avrupa'ya bu sayılar ve bunlarla hesap yapma teknikleri yayıldı. İspanya, İngiltere, Almanya ve Fransa'da eski hesap metodu izleyicileri olan *"Abacist"*lerle Harezmi'nin hesaplama yöntemini izleyen *"Algoritmikerler"* bir süre mücadele bile ettiler (Hunke, 1972: 67)

Ünlü bilim tarihçisi Georges Sarton'a göre, o tüm zamanların en büyük matematikçisidir (Saidan 1990). Onun bilimde bir kilometre taşı olduğu unutulmamalıdır. Onun çalışmaları daha sonraki birçok İslâm ve Avrupalı matematikçi tarafından işlenmiş ve genişletilmiştir (Suter 1900).

Batlamyus'un coğrafyası üzerine, şehirlerin enlem ve boylamlarının daha doğru gösterildiği, haritaların da bulunduğu bir coğrafya kitabı yazmıştır. Harezmi'nin coğrafya ve astronomiye ait eserleri de İngiliz Athelhart tarafından 12.yüzyılda Latinceye çevrilmişti.

Selçuklular devrinde bilim çalışmaları *

Tıbbî bilimler

İslâm dünyasında tıbbî çalışmaların hemen hepsine kaynaklık etmiş olan eserler Antik Yunanistan'da yaşamış Hipokrates'in (İbbukrat) teşhis hakkındaki *Takdimetü'l-Marife (Prognostica)* ve *Kitabu'l-Emrazi'l-Vâfide (Epidemia)*, *Kitabu'l-Fusûl (Aforizma)* gibi kitaplarıdır. Bu kitapları çeviren Huneyn b. İshak idi.

Ayrıca Bergamalı Galenos'un (İslâm tıp literatüründe Câlînûs olarak geçer) tıp üzerine kitapları da Arapçaya çevrilmiş ve İslâm tıbbının en temel kaynaklarından olmuştur. Onun 16 kitaptan meydana gelen külliyatı üzerinde daha ziyade İskenderiye Tıp Ekolü mensupları çalışmıştır. Galenos'un *"Summaria Alexandrinorum"* diye bilinen eseri Huneyn b. İshak tarafından *"el-Kütübü's-Sittete Aşere"* adıyla çevirmiştir (İzgi 1997, II, 62-63).

* Selçuklu zaman dilimi ve coğrafyası ile sınırlı kalınacaktır.

Selçuklulardan önce, ama onlara yakın bir zaman diliminde ve aynı coğrafyada yaşayan "İbn Sinâ" diye bilinen Ebu Ali Hüseyin b. Abdullah, dünya tıp tarihinin en önemli kişilerinden biridir. Onun "el-Kânûn fi't-Tıbb" adlı eseri kendi zamanına kadar olan tüm tıp bilgilerinin sistematik bir süzgeçten geçirildiği tıp ansiklopedisi niteliğindedir ve Batı tıp araştırma ve eğitiminde de önemli bir kaynak olmuştur.

Anadolu Selçuklularının tıp eğitiminde ve hastahanelerinde İbn Sinâ'nın el-Kânûn adlı eserinin çeşitli genişletilmiş şekilleri kullanılmıştır. İbn Sinâ'nın Kânûn'unu Yahudi Barhebraeus Gregorius Ebu'l-Ferec el-Malati (Ö.1286) Süryaniceye tercüme etmiştir. Farabî'nin araştırmalarında doğa bilgisi ikinci planda geldiği halde, İbn Sinâ'da bu ağırlık merkeziydi. El-Kânûn fi't-tıb Yunanlıları gölgede bıraktı. Bu klasik eser yüzyıllarca Doğu'da ve Batı'da yararlanılan bir başvuru kitabı oldu. Orta Asya'nın yetiştirdiği büyük hekimler arasında Birunî'yi, Semerkandlı Bedrettin Mehmed'i, Semerkandlı Necmeddin Mehmed'i ve Şerafeddin İsmail'i de anmalıyız.

Bu arada "İskit Türklerinden" (Hunke 1972: 167) Ebubekir Zekeriyâ er-Razî (Rhasas) (841-926), tıp alanında gözlem ve deneyi sistematik olarak kullanan bir bilim adamı idi. Çiçek, kızamık, gut ve romatizma hastalıklarının tanısını yapmıştı. Onun hasta ziyaretleri bir tıp dersi halinde idi. Öğrencilerle birlikte hastaları ziyaret eder, en gençlerden kıdemlilere doğru herkes hastalık hakkında konuşur, son sözü Razî söylerdi. İlk defa civayı bir ilaç olarak kullanmıştır. Onun yazdığı 30 ciltlik "*el-Hâvî*" (*Continens*) adlı tıp ansiklopedisi, uzun yıllar doktorların ana başvuru kitabı olmuştu (Gürel, 2001:116-117). Paris Üniversitesinde de özellikle eczacılıkla ilgili 9. bölümü ders kitabı olarak okutulmuştu. Özellikle kızamık ile çiçek hastalığının tanı farklarını klinik olarak çok güzel açıklamıştı. Razî, kimyayı tıbbın hizmetine sunan ilk insan idi. Deneysel kimyanın yardımı ile maddeleri unsurlarına ayırdı ve bundan yapılan ilaçları önce hayvanlar üzerinde denedi (Hunke, 1972: 174-175). Razî, daha kendi devrinde İslâm tıbbini olgunluğa ulaştırmıştı.

Büyük Selçuklular zamanında tıp işleri, devletin başlıca görevlerinden biri durumuna gelmişti. Melikşah zamanında teorik tıp gelişme gösterdi. "Harzemşahi" unvanıyla tanınan Lokman'ın bu sırada yazdığı nicelik ve nitelik bakımından büyük bir kitap olan farmakolojiye ilişkin "*Akrabazin*" adlı eseriyle, büyük bir tıp ansiklopedisi olan "*Zahire-i Harzemşahi*"si klasik kitaplardandır. Zeyneddin Ebulfezail İsmail b.el-Hüseyin b.Muhammed el-Cürcanî (Ö.1137), "*Zahire-i Hârezmşahi*" adlı eseri ile "tıbbi diriltmiş" ve tabiplerin ana başvuru eserlerinden birini meydana getirmişti (İzgi 1997, II: 77). Necibüddin Ebu Hamit Muhammed b.Ali b.Ömer es-Semerkandî (Ö.1222), "*Kitabu'l-Esbab ve'l-Alâmet*" adlı tıp kitabında bütün hastalıkların sebeplerini, belirtilerini ve hangi ilaçla geçeceğini yazıyordu. Bu kitap da Osmanlı tabiplerinin yetiştirilmesinde önemli bir rol oynamıştı (İzgi 1997, II: 70-71)

"İbn Cezle" adıyla tanınan Şerefüddin Ebu Ali Yahya b.İsa el- Mutabbib el-Bağdadî (ö.HOO), "*Takvimü'l-Ebdân fî Tedbiri'l-İnsan*" adlı eserinde 352 hastalığı çok mükemmel bir şekilde sistemleştirmiş ve cetveller halinde göstermişti. II.Kılıç Arslan zamanının meşhur hekimi Kemaleddin et-Tiflisî de "*Takvimü'l- Edviye*" adlı tıp kitabında buradaki sınıflandırmayı kullanmıştı.

Selçuklu Veziri ve tabibi Necmüddin Ahmet en-Nahcuvani et-Tabip, 1253 yılında Fahreddin er-Râzî'nin "*Şerhu Külliyyati'l-Kânûn*" adlı eserini genişletmiştir. Hipokrates'in "Kitabu'l-Fusul" adlı eseri, "ikinci Hipokrates" lakaplı İbn Ebu Sâdık en-

Nişaburi (Ö.1068) tarafından önemli ölçüde genişletilmiştir. Ayrıca Abdullah b. Abdülaziz b.Musa es-Sivasî, İbn Ebu Sâdık en- Nişaburî'nin genişletmelerini beğenmeyip, "*Umdetu'l-Fuhûl fi Şerhi'l-Fusul*" adıyla Hipokrates'in "Kitabu'l-Fusul" adlı eserini yeniden genişletmiştir.

Gene Selçuklular dönemine rastlayan İbnü'n-Nefis'in (1210- 1288) "*Mûcezu'l-Kânûn fi't-Tıbb*" adlı eseri, İbn Sinâ'nın Kânûn'u kadar ve hattâ ondan daha meşhur olmuş ve daha çok kullanılmıştır. Bu eserin ana bölümleri şunlardır: 1. Fen ve pratik-teorik tıp kaideleri, 2. Tek ve birleşik ilaçlar ve gıdalar, 3. Bir organla ilgili hastalıklar, 4. Tek bir organla ilgili olmayan hastalıklar, (İzgi 1997, II. 52-57) "*Bir organın fonksiyonunu açıklamak için, nazariyelerden ziyade özenli bir gözlem ve doğru bir araştırmaya dayanmalıyız*" diyen tabip, doğayı bizzat araştırdı. Mukayeseli anatomi çalışmaları yaptı. Yaptığı otopsiler sonucunda, dünyada ilk defa "küçük kan dolaşımı" dediğimiz kanın akciğerlerde dolaşım temizlenmesini bulmakla meşhur olmuştur (Salem 1968). Bu buluş Avrupalılardan 3-4 yüzyıl öncedir. Daha önce İskenderiyeli Erasistratus'un (ö. MÖ. 250) kalbin iki bölümü arasındaki sekiz delikten geçerek bir kan dolaşımı olduğu şeklindeki kanaati Galenos (Ö.210) zamanında bile değişmemişti. Galenos de kanın kalbin sağ tarafından soluna bu deliklerden geçtiğini iddia ediyordu. İbn Sinâ da bu görüşü değiştirmemişti. Kan kalbin sağ karıncığından damarlarla akciğere gider, orada hava ile karıştıktan sonra gene damarlarla sol karıncığa gelir. Dolayısıyla İbn Nefis akciğerin anatomisini ve fonksiyonunu da çok ince bir şekilde ortaya koymuştur. (İbn Nefis'ten üç yüzyıl sonra Michael Servetus⁵, Realdus Colombus, Carlo Ruini, Andrea Cesalpino, Francois Rabelais gibi Avrupalılar küçük kan dolaşımını tasvir etmeye başlamışlardır). İbnü'n-Nefis, ölümler üzerinde teşrih (otopsi) yapmadan akıl yürüterek bu dolaşımı tasvir etmiştir. O aynı zamanda -eski inanışlara ters olarak- kalbin kendi içindeki değil üzerindeki damarlarda bulunan kanla beslendiğini, kanın akciğere orayı beslemek için değil kendisini temizlemek için gittiğini, kalbin iki bölümü arasında delikler olmadığını vs. savunmuştur (Hunke 1972: 186-188). Şamlı veya Maveraünnehirli olduğu iddia edilen doktor, Nureddin Zengî'nin kurduğu Nurî Hastahanesinde yetişti. Uzun yıllar Kahire'deki hastahanelerde çalıştı ve orada öldü. İlk bağımsız anatomi kitabının yazarıdır.

Ebû Sa'îd Muhammed b. Ali ve Sultan Sencer'in baş tabipi olan Bahaeddin Muhammed b. Mahmûd meşhur tabipler arasında idi. Ebû Sa'îd Muhammed b. Ali'nin basur hakkında bir kitabı vardı. Sultanın doktorlarından birisi olan İbnü't-Tilmiz de Hıristiyan idi ve onun yazdığı "*Kitabü'l-Telhis*" tabiplerin el kitabı idi. Sultan ölünce Halifenin hizmetine girmişti.

Bediüzzaman Kemaleddin Ebu'l-Fazl el-Mutatabbib el-Müneccim et-Tiflisî, Selçuklu Sultanı II.Kılıç Arslan ve oğlu Melikşah'a ithaf ettiği "*Kitabu Takvimu'l-Edviye*" adlı eserini yazarken Calinus, Huneyn b.İshak, Ebu Bekr er-Râzî, İbn Sinâ, İbn Abdân, el-Mecusî, el-Mesihî ve İbn Butlân gibi büyük tabiplerin eserlerinden yararlanmıştı (İzgi 1997, II: 46).

⁵ Michael Servet (veya Miguel Serveda)'in İspanyolcanın yanı sıra çok iyi Arapça bilen bir kişi olduğu ve İbnü'n-Nefis'in İbn Sina'ya yaptığı şerhin İspanya'da kütüphanede bulunduğu göz önüne alındığında, buradan bir etkilenmenin olabileceği açıktır.

Anadolu Selçuklularında Sivas, Kayseri, Konya, Tokat, Amasya, Aksaray, Divriği gibi kentler o zamanın önemli kültür merkezleri idiler. Buralarda büyük hastahaneler (Darüşşifa, Şifahane) de kurulmuştu. Kayseri'deki Gıyaseddin Keyhüsrev ve Sivas'taki İ. İzzettin Keykavus Şifahanelerinin yanında birer Tıp Medresesi de vardı.

Selçuklulardan sonraki dönemlerde, Osmanlı tıbbının önemli bilim adamlarından sayılan Cemaleddin el-Aksarayî ("*Hallu'l-Mucez*" adlı eserin yazarı) Aksaray'da ve Sabuncuoğlu Şerefeddin ("*Cerrahiye-i İlhaniye*" adlı eserin yazarı) Amasya'da yetişmişti. Demek ki, Anadolu Selçuklularının egemen olduğu bu topraklarda o zaman da ciddi tıbbî çalışmalar yapılmaktaymış. Ebu Yahya Zekeriyya b. Bilal el-Meragî adlı bir tabip, Hipokrates'in "Prognostica" adlı eserinin çevirisi olan ve İslâm dünyasında İbn Sinâ'nın "el-Kânûn" adlı eserinden sonra en çok kullanılan tıp kitabı olan "*Takdimetü'l-Marife*"yi 1220'lerde Erzincan'da Abdüllatif el-Bağdadî'den okuduğunu belirtmektedir (İzgi 1997, II: 58- 59). Demek ki, o zamanlar Erzincan'da da tıp eğitimi yapıyor ve Hipokrates'in kitapları okutulmakta idi.

Abdüllatif, Sultan Selahaddin'in yakın çevresindeki âlimlerden idi ve İslâm dünyasının büyük merkezlerinde ders vermişti. "*Galen'e hürmetimiz büyük olmakla beraber, biz ancak kendi gözlerimizle gördüğümüze inanırız*" diyen bu hekim, Kahire'de eskiden yanmış bir mahallede binlerce ölünün iskeletini incelediğini, burada kitaplardan elde edemeyeceği birçok bilgi kazandığını, Galenos "*alt çene kemiği bir dikişle bağlanan iki kemikten ibarettir*" demesine rağmen böyle hiçbir kemik bulmadığını, kuyruk sokumu kemiğinin de -Galenos'un dediği gibi altı parçadan değil- tek bir parçadan ibaret olduğunu söylüyor ve "*görülüyor ki, duyarımızın bize sağladığı deliller yalnız ilim sahasında otorite sayılan bir âlime istinad edenlerden daha inandırıcıdır*" diyor. Bu gözlemci ve deneysel yaklaşım İslâm tıbbını kendinden öncekilerden daha üstün yapan en önemli tavidir.

Eczacılık

Eczacılık alanında özellikle botanik çalışmaları meşhur idi. İslâm dünyasında ilkönce Dioskurides'in "*Materia Medica*" adlı kitabı Huneyn b. İshak tarafından çevrilmiş ve bu konudaki hemen tüm çalışmalara kaynaklık etmiştir. Bizans hükümdarı VII. Konstantin de, Abbasilere karşı ittifak yapmak üzere, Dioskurides'in resimli ve güzel baskılı bir kitabını Endülüs halifesine göndermişti⁶. Hipokrates ve Galenos'un eserlerinde de ilaç kısımları vardı. İbn Sinâ'nın *Kitabu's-Şifa* adlı eserinin "Kitabu'n-Nebat" kısmı, İbnü'l-Baytar'ın (Ö.1248) "*Müfredatu'l- Edviye*" kitabı çok yaygın olarak çoğaltılmış, genişletilmiş ve kullanılmıştır. İbnü'l-Baytar gerçi Endülüslü idi ama botanik örneklerini toplamak için Suriye ve Anadolu'ya kadar gelmişti. Hattâ Yunancayı da Anadolu'da öğrenmişti. İbn Sinâ, Kânûn adlı eserinde 780 ilaç tanımlı yapılmıştı.

Batıda kimyayı tıbbın hizmetine Paracelsus soktuğu gibi, İslâm dünyasında da bu işi er-Razî yaptı. Razî, maddeleri değiştirerek suni ilaç yapmaya başladı. Kimyasal ilaçları bitkisel ilaçlar seviyesine çıkardı. Bu sentetik ilaçları insanlara vermeden önce hayvanlar üzerinde denemeler yaptı. Pastil şeklindeki göz ilaçları, hap şeklindeki "roob"ları kaygan ve şekerli malzemelere sarması eczacılık alanına katkılar arasında sayılabilir.

⁶ Demek ki Hıristiyan toplulukları İslâm dünyası yöneticilerinin neyi en değerli gördüklerini anlamışlardı.

İslâm dünyasında ilaç hazırlayanlarla reçete yazarlar birbirinden ayrıldı ve sağlık alanında iki meslek ortaya çıktı. Tüm hastahanelerin içinde eczahaneler kuruldu. Bunları denetleyen örgütler oluşturuldu.

Matematik

Selçuklular döneminde "İslâm matematiği"nin doğuşunda önemli rol oynayan kişilerin başında Ömer Hayyam (Gıyaseddin Ebu'l-Feth Ömer b. İbrahim el-Nişabûrî el-Hayyamî. Hayyam, çadircı demektir) gelir (Dilgan 1957; Özdural 1995). Matematik, astronomi, felsefe ve şiir alanında büyük bir usta olan Ömer Hayyam, Selçuklu Sultanı Melikşah ve vezir Nizâmülmülk'ten büyük saygı görüyordu. Harezmi'nin meşhur eseri üzerine yazdığı "*Fi'l Berahini an el- Mesâil ve-Cebr ve'l-Mukabele*" adlı eserinde cebirin çok zor problemlerini halletmiş, üçüncü derece denklemleri çözmüştür. Cebirdeki bazı temel tanım, kavram ve formülleri açıklamıştır.

Zamanımız cebir kitaplarında binom formülü (Newton formülü) olarak belirtilen formülü ve Pascal Üçgenini ilk olarak o (belki de el-Karacî) açıklamıştır (Göker, 1998. 96-97). Hayyam iki terimli açılımlarda (binomial expansion) n'inci kökü bulma metodunu ve buradan da binomial katsayıları bulma yollarını geliştirmişti. O, sayıların birbirleriyle çarpılması ve karesinin küpünün alınması metotlarının zaten Hintliler tarafından kullanıldığını; kendisinin ise bunları geliştirdiğini, karenin karesini, küpün küpünü, küpün dört katını vs. hesapladığını ve bütün bunlarla Euklid geometrisini birleştirdiğini söylüyor. Birçok cebir probleminin çözümünde geometrik yöntemi kullanmıştır. Öklit geometrisinin dışında da geometriler önermiştir. Öklid'in ve el-Mahani'nin oranlar üzerine yaptığı çalışmaları da geliştirmiştir. Descartes'ten yaklaşık 600 yıl önce, Harezmi ile birlikte Analitik Geometrinin ilk habercilerinden olmuştur.

Avrupalı matematikçilerin 16. yüzyılda (Ferro, Tartaglia ve Ferrari ile) yaptığı kübik denklemlerin çözümünü ($x^3 + ax^2 = b$) 11. yüzyılda başarmıştır (Göker, 1998. 98). Gerçi el-Mahani ve el- Hazin gibi matematikçiler geometrik problemleri cebirsel ifadeler şeklinde yazmaya başlamışlardı, ama gene de kübik denklemlerin genel teorisini kurma ve çözümlerini yapma şerefi Hayyam'a aittir. O kübik denklemlerin birden fazla çözümünün olabileceğini de göstermiştir. Büyük Fransız matematikçi P.Fermat'ın 17. yüzyılda geliştirdiği Fermat Teoreminin özel bir hali olan $x^3 + y^3 = z^3$ denkleminin tam sayılarla çözülemeyeceğini ondan 550 yıl önce açıklamıştır.

Ömer Hayyam, İsfahan'da Melikşah'ın kurdurduğu rasathanede 18 yıl çalışmıştır. Orada sekiz arkadaşı ile beraber Celali takvimini hazırlamıştır. Bu takvim zamanı Julian takviminden daha iyi, hattâ Gregorian takvimindeki doğrulukla hesaplayabiliyordu. Hayyam, bir yılın uzunluğunu 365.24219858156 gün olarak hesaplamıştı. Bu o kadar doğru bir hesaplama idi ki, bugünkü ölçümler virgülden sonraki 6.hanede değişmektedir (19. yüzyılda bile bir yılın uzunluğu 365.242196 gün olarak kabul ediliyordu. Bugün ise 365.242190 gündür).

Hayyam'ın hayatı Melikşah'ın ölümü ve Nizâmülmülk'ün öldürülmesinden sonra değişti. Sünnî Müslümanlar da onun aklının imanı doğrulamaması üzerine yazdığı rubailerden dolayı hücumla geçmişlerdi. Ancak Sultan Sencer'in Merv'i başkent yapması üzerine Hayyam onun yanında çalışmaya ve matematik kitaplarını yazmaya başladı.

Battanî'den ve Ebu'l-Vefa'dan Nasiruddin Tûsî'ye kadar olan dönemde İslâm dünyasında trigonometri (müsellesat) alanındaki çalışmalar büyük ölçüde

tamamlanmıştı (Göker, 1998. 144-149). Müslümanlar ve özellikle Nasiruddin Tûsî, Hint ve Yunan trigonometrilerini birleştirmişti. Sinüs (ceyb), kosinus (tamam-ı ceyb) ve sinüs versus Hintlilerden öğrenilmiş; buna diğer trigonometri fonksiyonlarını da eklemişler, trigonometri cetvellerini tamamlamışlar, dört miktar kuralı, tanjant davası, düzlem trigonometrisi (müsellesat-ı müsteviye) ve küresel trigonometri (müsellesat-ı küreviye) gibi alanlardaki birçok sorunu çözmüşlerdi. Batı sinüs, tanjant gibi trigonometri kavramlarını, Johan Müller ile aşağı yukarı 500 yıl sonra işlemeye başlamıştır.

Trigonometri alanında İslâm dünyasında ilk bağımsız eseri yazan Nasiruddin Tûsî (1201-1274)'dir. Menalos'un "*Spherica*" adlı eserinin ilk kısmını da kapsayan beş bölümlük "*Keşfü'l-Kina an Esrari's-Şekli'l-Ma'ruf bi'l-Katta*" adlı bu eser 658 hicri yılında yazılmış ve etkin olarak 19. yüzyıl Osmanlı okullarında okutulmuş ve tercüme edilmiştir. (İzgi 1997, 1,307-309). Tûsî, trigonometriyi astronomiye bağlı bir bilgi dalı olarak geliştirdi. Ancak onun *Kitab al-Şekli'l-Kutta* adlı eseri, trigonometrinin bağımsız olarak ele alındığı ve düzlem ve küresel üçgenlerin çözümleri için temel kuralların saptandığı; -Avrupa'nın 16.yüzyıl sonlarına kadar bilmediği küresel polar üçgen kavramının ortaya konduğu bir eserdir (Tekeli, 1975: 66-67). Onun eseri 200 yıl boyunca rakipsiz kaldı. Tûsî, Euclides geometrisine yaptığı şerhlerle (açıklamalı yorumlarla) bunu Müslümanlar ve Avrupalılar için anlaşılır hale getirdi.

Selçuklulardan biraz önce olmakla beraber, Horasan'da (Buzcan) yetişmiş ve yaşamış bir Türk olan Ebu'l-Vefa Buzcanî (940-998), sinüs ve tanjant çizelgelerini düzenleyerek Avrupa'ya yüzyıllar öncesinden yol göstermiştir (Hunke,1972:128). Ebu'l-Vefa, Büveyhi sultanı Adududdevle'nin sarayında kendisi gibi güçlü matematikçiler olan el-Kuhî ve el-Sicî ile beraber çalışmıştı. El-Kuhî ile beraber Bağdad'a bir rasathane kurdu. Burada 6 metre uzunluğunda bir quadrant ile 18 metrelik bir taş sextant kullanıyorlardı. Ebu'l-Vefa, "*Kitab fi ma yahtaj ilayh el-küttab ve'l-ummal min 'ilm el-hisab*" (Kâtipler ve işadamları için gerekli aritmetik bilgilerini içeren kitap) adlı bir kitap yazdı. Burada bilimin mutlaka toplum hayatında ve bireysel hayatta ortaya çıkan problemleri çözmek için kullanılması gerektiğini vurguluyordu. Ebu'l-Vefa da aritmetik kitabını rakamlarla değil sözlerle yazmıştı. Çünkü sembollerle işlem yapma halk arasında yaygın değildi. Daha doğrusu o zamanki matematikçiler Hint usulü yerine hâlâ Yunan usulü aritmetik kitabı yazmayı tercih ediyorlardı.

Ebu'l-Vefa ayrıca "*Bir Zanaatkâra Gerekli Olan Geometrik Yapılar Üzerine*" yazdığı kitapta, âlet-edevat yapımı üzerinde durur. Bu arada dik açılar, bir açının üçe bölünmesi, parabollerin yapımı, poligonlar vs. üzerinde durmuştur. Ayın yörüngesi üzerine yaptığı çalışmalarda 15' aralıklarla tanjant ve sinüs cetvelleri hazırlamış, sekant ve kosekant kavramlarını da trigonometriye ilk defa o sokmuştur. Trigonometrinin altı temel çizgisi arasındaki oranları bulmuştur (Karakaş 1991: 196-200). Battanî ve Sabit bin Kurra'nın eserlerinden yararlanarak matematik alanına giren Ebu'l-Vefa, trigonometri konusunu bilimsel olarak ilk işleyen bilim adamıdır. Astronomik gözlemler için son derece önemli olan sinüs ve tanjant çizelgeleri, daha sonraki gözlem cetvellerinin hazırlanmasında da önemli rol oynamıştır. Batlamyus'un (Ptolemy, Ptolemaios) trigonometri tabloları 3 desimal uzantıya kadar verirken, onun tabloları 8 desimal küsure kadar gidiyordu.

Negatif sayılar ilk kez onun tarafından mükemmel işlenmiştir. O, üçten beşi çıkartarak kalana 2 "borç" demiştir ve bunun üzerine birçok işlemler yapmıştır.

Ebu'l-Vefa'nın, Harezmi'nin "*el-Cebr ve'l-Mukabele*" eseri üzerinde tefsiri ile İbarchos, Diophantos, Hipparchos ve Asoros'un matematik üzerine yazdığı tefsirleri meşhurdur (Bilmen,1960).

Metroloji (ölçü ve tartı bilimi) alanında Ebu Mansur Ebu'l-Feth Abdurrahman el-Hazinî'nin 1100'lü yıllarda yazdığı "*Mizanü'l- Hikme*" adlı eseri, Yunan bilginlerinden Archimedes, Aristoteles, Euclides, Menelaos ve Pappus'un çalışmalarının yanı sıra Sabit b. Kurra, İbnü'l-Heysem, Ebu Sehl el-Kûhî ve Birunî gibi İslâm dünyası âlimlerinin eserlerinden de yararlanmış mükemmel bir çalışma idi (İzgi 1997, 1,326). "*Mizanü'l-hikme*" çeşitli ölçme âletleri resimli olarak tasvir edilmişti.

Hazinî, Bizans asıllı bir köle idi. Sahibinin Merv sarayında hazin (hazinedar) olmasından dolayı "el-Hazinî" nisbesiyle tanınmıştır.

Efendisinin sağladığı imkânlarla, devrinde mümkün olabilen en iyi eğitimi gördü, özellikle felsefe ve matematik tahsil ederek, bu konuda kendisini mükemmel bir şekilde yetiştirdi. Daha sonra Melikşah'ın oğlu Sultan Sencer devrinde bir ilim ve edebiyat merkezi haline gelen Merv'de, sarayın desteğiyle çalışma ve araştırmalarını yürüttü.

Hazinî'yi ilim dünyasına tanıtan ve astronomi ile ilgili en önemli ve en güvenilir bir eser olarak kabul edilen Zîc'ini Sultan Sencer için hazırladığı ve yine onun hazinesinde kullanılmak üzere, kendisine her çağın ilmi âlet yapımcıları arasında mümtaz bir mevki kazandırmış olan "*Mizanü'l-hikme*" adını verdiği bir hidrostatik terazi yaptı. Bu terazi sayesinde metallerin ve taşların saf olup olmadıkları, iki elementten meydana gelen alaşımlarda metallerin karışma oranları bulunabiliyordu. Bu terazi hassasiyet yönünden daha önce yapılanlardan çok üstündü. Oradaki bir kantarın kolu üzerinde bir hesap cetveli bulunmakta; bunun sağında çatal ve iki merkez vardı. Bunlardan biri altın, diğeri ise gümüş içindir. Bunun altında bir çengel bulunmaktaydı. Tartıların altında yüzler, onlar, birler ve kesirlere ait olmak üzere büyük, orta ve küçük toplar vardır. Bunların altında, bazen topların hangi tartıya ait olduğuna dair yazılar bulunur. Hazinî'ye göre ağırlık, cismin bünyesinde bulunan bir kuvvet olup onun arzın merkezine doğru hareketine sebep olur ve özgül ağırlığına bağlıdır. Cisimlerin düşmesindeki hızla, zaman ve mesafe arasındaki münasebetleri detaylı bir şekilde inceledi. Birunî gibi, o da birçok sıvı ve madenlerin özgül ağırlıklarını tespit etti. Bunları gösteren cetveller düzenledi. Bunun için özel bir âlet yaptı. Dünyanın merkezine doğru yaklaştıkça suyun daha fazla yoğunluğa sahip olduğunu ileri sürdü. Bu konuda deneyler yaptı. Aynı, hipotezi Batılı bilgin Roger Bacon (1214-1294) 100 sene sonra genişletti. Selçuk ülkesinin enlem ve boylamlarını hesapladı. Birçok yerlerin kiblesini tespit etti.

Dirayetli bir tabiat bilgini ve fizikçi olan Hazini, mizan, kapan, mantar, karastum denilen teraziler üzerinde uzun boylu çalışmalar yaptı. Teraziyi dahiyane bir ölçü haline getirdi ve ona "el- Mizanü'l-Câmî" adını verdi.

"*Mizanü'l-Hikme*" adlı eser sekiz kitaptan meydana gelmektedir. Birinci kitap, hidrostatik terazinin geometri ve fizikle ilgili ilkelerini, ikinci kitap, ağırlıkların dengesi ve teraziler hakkındaki genel bilgileri, üçüncü kitap, metallerle değerli taşların ve diğer cisimlerin özgül ağırlıklarının nasıl bulunacağını, dördüncü kitap, yukarıdaki konularda

Arkhimides, Menelaus, Ebu Bekir er-Razi ve Hayyam tarafından ortaya konulan gelişmeleri, beşinci ve altıncı kitaplar, terazinin parçalarını, yedinci ve sekizinci kitaplar ise, hidrostatik teraziler üzerinde yapılan değişiklikleri, diğer özel teraziler ile ilgili bilgileri ve birçok tablo ve diyagramı ihtiva etmektedir.

Bu eser, Ortaçağ'da yazılan en ünlü mekanik kitaplarından biridir; ancak terazi ve baskül yapımcıları, terazi kullanan tüccarlar ve kontrol memurları için bir el kitabı olmaktan öte gidememiştir. Çünkü onu takip eden başka çalışmalar yapılmamış ve bu bilim dalı geleneksel ilimler arasında gelişemeyip kaybolmuştur.

Selçuklulardan sonra olmakla beraber, onların egemen olduğu topraklarda ve onların geliştirdiği kültürel ortamda yetiştiği için, büyük matematikçi **Gıyaseddin Cemşid el-Kâşî** de bu grupta değerlendirilebilir.

Maveraünnehir bölgesindeki Kâş kentinde doğan ve Semerkant'ta rasathane müdürlüğü de yapan ve 1416'da ölünceye kadar bu bölgede yaşamış olan Gıyaseddin Cemşid, "*Risaletü'l-Muhitiye*" adlı eserinde ondalık sayıları ilk kez kullanan matematikçi olmuştur. Avrupalı matematikçilerden yüz yıl önce, tam sayıların üzerine yazdığı "sıhah" kelimesi ile onu kesir sayılardan ayırmıştır. Ayrıca pi sayısının hesaplanmasında da kendisinden öncekilerden daha doğru bir sayı bulmuştur.

Cemşid, cebirde yüksek dereceden nümerik denklemlerin yaklaşık çözümlerine dair orijinal yollar bulmuştur. $Ax^3+bx^3=bx$ tipinde üçüncü derece denklemlerin çözümünde yeni çözüm yolları geliştirmiştir. İbnü'l-Heysen gibi, cebirdeki $2a^4$ değerini değişik bir yöntemle hesaplamıştır. "*Miftahü'l-Hesab*" adlı eserinde, herhangi bir dereceden kök alma yollarını açıklamıştır. Newton'dan 300 yıl önce tabii üs için binom ve formülünü uygulamalı bir şekilde kullanmıştır.

Anadolu Selçuklularının son dönemlerinde Kırşehir'de yapılan Caca Bey Medresesi'nde Euclides geometrisi ve Ptolemaios'un astronomisi okutuluyordu (Sayılı ve Ruben 1947). Gülşehirli Şeyh Ahmet'in 1301'de yazdığı "Felek-name" adlı kitabındaki "Hikayet-i Laklak ve Bülbül" hikâyesinde, bu medresedeki bilimsel çalışmaları şöyle anlatıyordu (Sayılı 1968):

"Ey tıp ve geometri bilgi, bu gece medreseye giderken yol bakımından sana zahmetli olmazsa, beni de beraberinde o medreseye götür ki, ben de öğrenimle ve hünere işlerle meşgul olayım ve güzel sözlüler arasına katılayım. Böylece, hiç şüphesiz kısa zamanda bir tek ilim dalında değil, yüz bin ilimde bilgi kazanacağım. Bundan sonra da ancak gayret sarfıyla, çeşitli ilimlerde teliflerim olacak. Çimenlikte senden daha tatlı sesli bir hanende olacağım. Bu gibi fenler esasen benden başkasına yaraşmaz. Dil bilgisi olmaksızın hiçbir ilim tekemmül etmediğinden, işe dil öğrenimi ile başlamak şarttır. Nahiv ve Sarf konularını da kısa zamanda ondan çıkarırım; bunların sağlamca belenmesi işini başa alırım. Ondan sonra Macesti'deki teoremleri baştanbaşa ve matematiğin unsurları ile birlikte ele alırım. Bunların hesabı ve tanımları meselesi yoluna konunca, Öklid'deki her şeyi gayet başarılı bir şekilde çözümlenmek mümkün olur. Bunlar üzerine yapacağım ince eleştirmeler kalplerin nadiren karşılaştığı mükemmellikte olacak.

Hadiste, Tefsirde, Fıkıhta ve Usulde bütün yeni katkıları orijinal buluşlarımla zenginleştireceğim. Feraizde yakın erkek akraba dışında bulunanların hisseleri bilgisine sahip olacağım ve bu gibi hesaplarla ilkin borcu dikkate alacağım. Benim asıl önem verdiğim ilim Mantık ilmi olacak, ona dayanarak ilimleri ve felsefeyi (Hikmet)

baştanbaşa çözümleyeceğim. Ben şimdi okumuyorum; hâlbuki benimle kıyaslanabilecek kim var? Dünyada benim kadar bütün ilimlere kabiliyetli bir kimse mevcut mu?" (Sayılı, 1968, 551-552)

Siracuddin Muhammed b. Muhammed b. Abdürreşid es-Secavendî (ö. 1203 civarı) "*Et-Tecnis fi'l-Hisab*" adlı aritmetik kitabı Osmanlı medreselerinde ders kitabı olarak okutulmuştu (İzgi 1997,1, 207). Cebir ve mukabele hakkında idi. Bu eserin çeşitli şerhleri yapılmıştı (İzgi 1997,1, 245-246)

Şemseddin İsmail b. İbrahim b. Gazi el-Maridini ("İbn Fellus") (Ö.1232) "*Nişabu'l-Habr fi Hisabi'l-Cebr*" adlı kitabı, değerli bir matematik çalışması idi (İzgi 1997,1, 244).

Şemseddin Muhammed b. Eşref es-Semerkindî el-Hüseyinî (Ö.1284) mantık ve Kelâm üzerine eserleri ile tanınmıştı. Euclides geometrisi ve üçgenler üzerine "*Eşkalü't-Te'sis*" adlı geometri kitabı Osmanlı medreselerinin vazgeçilmez ders kitaplarından biri olmuştu ve 19.yüzyılın ortalarına kadar okutulmuştu. (İzgi 1997,1, 275) Bu eserin Kadızade-i Rumi tarafından yapılan şerhi olan "*Tuhfetü'r-Re'is*" de Osmanlıların en çok çoğalttıkları ve her yerde tartışmasız okunan bir ders kitabı olmuştu (İzgi 1997,1, 275-285). Bu kitap 450 yıl boyunca doğudan batıya bütün İslâm medreselerinde üst düzeyde bir ders kitabı olmuştu.

Euclides'in geometri hakkındaki basit ve geniş kitabı "*Kitabu'l-Usul ve'l-Erkan*", "*Kitab-ı Öklides*" veya "*Usulü'l- Hendese*" adlarıyla Halife Ebu Cafer Mansur zamanında Müslümanların Yunancadan tercüme ettiği ilk kitap idi. Huneyn b. İshak, Sabit b. Kurra el-Harranî ve Haccac b. Yusuf b. Matar el-Kufi tarafından ayrı ayrı tercüme edilen kitap, Selçuklular ortaya çıktığı sıralarda Maverâünnehir bölgesinde yaygın olarak kullanılıyordu. Hatta Yusuf Has Hacib'in Kutadgu Bilig kitabında, her hükümdarın sarayında bu kitabın bulunması gerektiğini söylemektedir⁷. Şemseddin es-Semerkindî'nin "*Eşkalü't-Te'sis*" adlı geometri kitabı da Euclides geometrisi ve üçgenler üzerine idi. Nasiruddin Tûsî de Euclides'in bu geometri kitabı çevirisini 1249 yılında şerhetmişti ve "*Tahriru Usulü'l-Hendese*" adlı bu kitap ta bütün İslâm dünyası bilim adamlarına yol göstermiş ve yüzyıllar boyunca medreselerde ders kitabı olarak okutulmuştu.

Euclides'in *Elementa (Kitabu'l-Usul)* ve Claudius Ptolemeaios (Batlamyus)'un *Almagest (el-Magesti)* kitapları Selçuklular dönemi medreselerinde okutulan temel bilim kitaplarından idi. Bunların dışında Archimedes, Theodosius, Autolykos, Hypsikles, Aristarchos ve Melanos gibi Yunan matematikçilerinin kısa çalışmaları Nasiruddin Tûsî tarafından 1247 yılında "*el-Mütevassitat*" (*Ara Eserler*) adı altında bir mecmua halinde toplanmış ve medreselerde çok yaygın olarak okutulmuştur. (İzgi 1,294-297)

⁷ *Yıl, ay, gün hesabı, bunlarda olur, /Bu hesap, her zaman, gerekli olur. (4377)*

Bileyim der isen hendese oku, /Hesabın kapısı, açılır, sonu. (4378)

Oku, çarpım, bölüm, kesirleri bil, /Bütüne, bütünlük, sınavıdır bil. (4379)

Kat artımı öğren, yarı bölmeyi, /Eğer bildin ise, bil kök almayı. (4380)

Toplama, ayırma, alan hesapla, /Yedi kat feleği, yatır, avuçla. (4381)

Daha varsa, cebir ve denklem oku, /Bir de Oklides'e, yetiş, çal kapı. (4382)

(Silahdaroğlu,1996)

Astronomi

Tûsî'ye kadar İslâm dünyasında yetişen belli başlı astronomi âlimleri şunlar idi: Abdurrahman es-Sufî, Ebü'r-Reyhan el-Birunî, el-Bitrucî, el-Fezarî, ez-Zerkalî, İbn Yunus, el-Battanî, el-Farganî, İbnü'l-Heysem, el-Harakî, el-Çağminî, Ebü'l-Vefa el-Büzcanî, Ebü'l-Hasan Ali b. Amaçor et-Türkî el-Ferganî ve Ebü'l-Kasım Abdullah Amaçor et-Türk el-Ferganî kardeşler, Musa b. Muhammed el-Harezmi ve el-Hazin vd... Bu bilginleri en çok etkileyen eser, Yunan bilim adamı Ptolemaios'un "*Almagest*" adlı astronomi kitabıdır. Bunun yanında Hintlilerin "*Sinhind*" adlı astronomi cetvellerinden de etkilenmişlerdir.

Hemedan Rasathanesi, Selçuklulardan önce 1025 yılında İbni Sina tarafından kurulmuştu. Selçuklular da Sultan Melikşah döneminde 1075 yılında İsfahan'da büyük bir rasathane kurmuşlar ve çalışmalar 30 yıl boyunca sürmüştü. Burada Ömer Hayyam, Abdurrahman el-Hazin, Ebu'l-Muzaffer İstihzârî, Meymun bin Necib el-Vasitî, Mehmed b. Ahmed Bayhakî gibi önemli astronomi bilginleri çalışmıştı. Buradaki çalışmalar özellikle Sultan Mehmet zamanında saray tarafından çok destekleniyordu.

Selçuklu devri astronomi bilginlerinin en başında şüphesiz Harezmi bölgesindeki Çağmin'de doğan Şerafeddin Ebu Ali Mahmûd b. Muhammed b. Ömer el-Çağminî el-Harezmi'dir (ö.1221). Onun "*el-Mulahhas fi'l-Hey'et*" adlı eseri başka birçok bilim adamı tarafından genişletilmiş, tercüme edilmiş ve Osmanlı medreselerinin astronomi alanındaki temel ders kitabı olmuştur.

Nasiruddin Tûsî, Selçuklu coğrafyasında, ama onlardan sonra gelen İlhanlılar zamanında Meraga'da bir rasathane kurarak "*Zîc-i İlhanî*", "*Si Fasl*", "*Bist Bab*" ve "*et-Tezkire*" gibi eserleri ve yetiştirdiği astronomi bilginleri ile Türk astronomisini oldukça etkilemiştir. Bu rasathanede gerek usturlap gerekse azimut dairesi denen ve devrinin en büyük ve hassas gözlem ve ölçme âletleri geliştirilmişti. Moğol hükümdarı Hülagu ile Irak ve Suriye seferlerine katılan Tûsî, o bölgelerde yakılan şehirlerdeki kitapları Merâğa'ya götürerek orada 400.000 kitaptan oluşan bir kütüphane kurmuştu. Orada aynı zamanda çok önemli astronomi bilginlerini de topladı. Gene Selçuklu coğrafyasındaki Semerkand'da Uluğ Bey koruyuculuğunda kurulan gözlemevi ve buradan yetişen Gıyaseddin Cemşid el-Kâşî, Ali el-Kuşcî gibi bilim adamları da Türk bilim dünyasını önemli ölçüde etkilemiştir.

Biz Nasiruddin Tûsî'yi kendi alanımıza girmiş gibi değerlendireceğiz. Selçukluların çöküş döneminde ve onların mücadele ettiği Moğollar ve İsmailîlerin yanında yetişmiş olan bu Şîî bilgini, o dönemdeki bilimsel çalışmaların bütün çevrelerde aynı ölçüde önemli ve yaygın olduğunu gösteriyordu. Önceleri Kelâm, felsefe ve matematikle uğraştı. İbn Sinâ'nın "*İşârât*" adlı kitabını genişletmeyi bütün ömrü boyunca sürdürdü. Çok çeşitli alanlarda araştırma ve eserlerinden dolayı "*üstadü'l-beşer*" (insanlığın hocası) unvanını aldı. İsmailî mezhebinin en parlak döneminde ve en parlak olduğu Horasan'da yetişti. Önceleri Kûhistan'da çalışırken daha sonra kendisinden kuşkulandı ve Moğollar İsmailî kalelerini yıkıncaya kadar çeşitli kalelerde gözaltında tutuldu. Daha sonra Moğolların yanına geçti ve ölümüne kadar onların saraylarında bolluk içinde bilimsel çalışmalar yaparak ve yazarak yaşadı. Moğolları âdeti "*medenileştirdi*" ve İslâm dünyasını tahrip etmelerinden sonra onları yapıcı ve barışçı hale getirdi.

Yunan kültürünün Roma devletini egemenliği altına aldığı gibi, İslâm kültürü de kendisini yakıp yıkmasına rağmen Moğol devletlerini egemenliği altına almıştı. Bunda Tûsî'nin de önemli hizmetleri olmuştu. İlhanlı Sultanı Hülagu Han'ın bilimsel çalışmalara destek vermesini sağlamak için şöyle bir düzen kurmuştu: Bir gün sarayın tepesinden aşağıya çok büyük bir kazan yuvarladı, çıkan müthiş gürültüden herkes çok korktu. Nasirüddin Tûsî ise "*cerayan eden şeyleri tamamen anlamak, bunun için her olayı sakın bir şekilde incelemek, bilinmeyen şeylerden duyulan korkulardan sıyrılmak, astronominin bize sağlayacağı şeylerdendir*" diyerek Han'ın desteğini sağladı ve zamanının en büyük gözlemevini ve kütüphanesini kurdu (Hunke 1972: 110-111).

Tûsî, Öklides ve Batlamyus'un kitaplarını açıklamalarla genişletmiştir. "*Tecridü'l-Akaid*" adlı Şîî Kelâm kitabı, Ali Kuşçî tarafından üç defa şerhedilmiştir ve Sünnî medreselerde temel bir ders kitabı olarak uzun süre okutulmuştur. Onun "*Ahlâk-ı Nâsırî*" adlı eseri Aristoteles'in "*Nikamakos'a Ahlak*" adlı eserine benzer ve kendisinden sonra yazılan birçok ahlâk kitabına da kaynaklık etmiştir. Bu İslâm dünyasının ilk sistematik ahlâk kitabıdır (Gerçi Farabî okulundan İbn Miskeveyh de Aristoteles temelinde bir ahlâk kitabı yazmıştı). Tûsî'nin ahlâk kitabı akılcı ahlâk ile Gazâlî ve sufilerin mistik ahlâk görüşünü sentez etmeye çalışıyordu. Bu ahlâk görüşü aynı zamanda Nasiruddin Tûsî'nin eğitim felsefesidir (Ülken 1998: 125-127).

Nasiruddin Tûsî'nin en önemli öğrencilerinden Kutbuddin Mahmud b. Mesut eş-Şirazi (ö.1311), "*Nihayetü'l-İdrak fi Dirayeti'l-Eflâk*" adlı astronomi ve kozmografya eserini yazmıştır. Burada gök cisimlerinin şekli, büyüklükleri ve birbirine uzaklıkları ile yerin şekli hakkında hocası Tûsî'nin ve diğer İslam bilginlerinin eserlerinden yararlanmıştır. Bu eserin de daha sonraki etkileri çok olmuştur (İzgi 1997,1, 402-404).

Batlamyus'un sekiz küreli evren modeline, Sabit İbn Kurra dokuzuncu bir küre eklemiş ve bu varsayımı daha sonra hızla yayılmış ve kabul görmüştür. Birünî, *Astronomi Sanatına Başlangıç (Kitâb el-Tefhîm li-Evâil Smâ'at el-Tencîm)* adlı eserinde, bu kürelere ilişkin ayrıntılı bilgiler vermektedir. Birünî, göğü dönen bir topa benzetir. Küresel olan göğün içerisinde, dairesel hareketlerinden dolayı küre olarak adlandırılan pek çok cisim bulunur. Birbirini çevreleyen sekiz küre vardır. Bunlar bir soğanın katmerleri gibidirler. Her kürenin iç ve dış katmanları arasında boşluk bulunur. İlk küre Ay'ın küresidir. Sonra sırasıyla Merkür, Venüs, Güneş, Mars, Jüpiter ve Satürn'ün küreleri gelir. En son küre ise bütün küreleri çevreleyen sabit yıldızlar küresidir (Sayılı 1949).

Harranlı matematikçi ve astronom Muhammed İbn Ahmed el-Harakî (ö.1138/39) *Kürelerin Düzenlenmesinde Algnın Son Noktası (Muntehâ el-İdrâk fi Taksim el-Eflâk)* adlı eserinde Batlamyus sistemini küre katmanları sistemi haline getirmeye çalışmış ve bu düşünceyi geliştirmiştir. Harakî'nin, hayali olan geometrik dairelerden değil de katı kürelerden oluşan bir gezegenler kuramı geliştirdiği bilinmektedir.

Somut küreler sistemi daha sonra el-Kazvinî (1203-1283) ve Ebû el-Farac (yaklaşık 1270'ler) tarafından daha detaylı ele alınmıştır. Bu astronomlar da gezegen hareketlerini iç içe geçmiş küre katmanları ile açıklamaktadırlar. Örneğin Güneş katı küresel bir cisimdir; iki dışmerkezli küre arasına yerleştirilmiştir. Gezegenler episikl adı verilen ve katı bir cisim olan küre üzerine "tıpkı yüzük üzerindeki bir inci gibi" yapışıktır. O devirde tıp eğitimi ve öğretimi büyük ölçüde hastahanelerde, astronomi (Hey'et) eğitimi de rasathanelerde oluyordu (Sayılı 1948). Melikşâh zamanında da bir rasathâne

kurulmuş (1074-1075), meşhur astronomi bilgini ve matematikçi Ömer Hayyam, Ebu'l-Muzaffer İsfizârî ve Meymun b. Necib el-Vâsîfî gibi âlimler rasat işleri ile meşgul olmuşlardı. Bu ilim heyeti Sultan Melikşâh'ın "*Celâlü'd-devle*" lakabına nispetle Celâli takvimini meydana getirmiştir. Bu takvim 1079 yılında yeni bir tarih başlatıyor, devlet işleri için ay esasına dayanan hicrî takvim yetersiz olduğu için, güneş yılı esasına dayalı bir takvim uygulaması başlatıyordu. Bu takvimin Grekorien takviminden daha sağlam ve hassas olduğu iddia edilir (Turan 1965: 241)

Filozof Muhammed b. Ahmed Beyhakî de meşhur astronomi bilgini ve matematikçilerden idi. Ebû Mansûr Abdurrahman Hâzinî de rasat ve fizik alanında Sultan Sencer devri âlimlerinden idi. Selçuklu devletine bağlı memleketlerin enlem, boylam ve kiblelerini gösteren "*Zîyc-i Sancarı*" adlı bir eser hazırlamıştı. Ebu'l-Kasım el-Usturlâbî, Bağdad'da Selçuklu sarayında astronomi alanında çalışmalar yapmaktaydı. Selçuklu Sultanı Mehmet Tapar'dan sonra sultan olan Mahmûd zamanında Bağdad Rasathanesinin başında bulunan Ebu'l-Kâsım, özellikle bir gözlem âleti olan usturlap yapımında usta idi. Onun vefatından sonra uzun süre onun yaptığı âletler gibi hassas âletler yapanlar çıkmadı⁸. Sultan için hazırladığı zîyçleri de çok meşhur idi.

Selçuklular döneminde Anadolu'ya gelip Kayseri'ye yerleşen Ömer b. Muhammed b. Ali es-Savî "*Akaid-i Ehl-i Sünnet*" adlı eserinin önsözünde; "*Diyar-ı Rum'a geldim. Herkesin ilm-i nucüm (Astronomi) ile uğraşmakta olduğunu, dinî ilimlerden bi-haber olduklarını gördüm*" diyerek Anadolu'daki gerçeği ifade etmekte ve dini ilimlere olan ihtiyacı karşılamak amacıyla eserini yazdığını bildirmektedir (Fatih (Süleymaniye) Kütüphanesi, nr. 5426, yp. 193a).

Gene Anadolu Selçuklu bilginlerinden Muvaffak el-Kayseri'nin "*ez-Zübde fi'l-Hey'et*" adlı eseri de astronomi alanındaki orta seviyeli eserlerden sayılabilir.

Fizik — Kimya

İslâm dünyasındaki Fizik çalışmaları Yunan bilginlerinden Philon, Heron, Pappus ve Archimedes'in kitaplarının çevirileri üzerine başlamış; Musa b.Şakir, İbn Sinâ, İbnü'l-Heysem, Ahmet b.İsa, Ebu Sehl el-Kûhî, el-Hazin, Esirüddin el-Ebherî, Necmeddin el-Kâtibî, Ebu'l-İzz el-Cezerî, Kemaleddin el-Farisî ve Takiyüddin er-Raşid gibi bilim adamları tarafından geliştirilmiştir.

Fizik çalışmalarında üzerinde durulan konular ise şunlardı: cisimlerin görülmesi, ışığın sapma, yansıma ve kırılması, cisimlerin ağırlık merkezleri, az kuvvetle ağır cisimleri taşıma, cisimleri atma, yüksek yerlere su çıkarma, boşluğun imkânsızlığı ilkesine göre çalışan âletler, su saatleri, mekanik saatler, hidrostatik, basınç, özgül ağırlıklar vs.. Ortaçağ fizik bilginlerinin incelediği konular bugün optik, perspektif, dinamik, statik, mekanik, hidrostatik, jeofizik, mineroloji, botanik, biyoloji, zooloji gibi bağımsız çalışma alanları olmuştur.

El-Hasan b. **El-Heysem** (965-1039), gerek fizik alanındaki teorileri ve gerekse bilimsel metodoloji konusundaki tutumuyla Avrupa'yı derinden etkilemiş bir bilim adamı idi. Avrupa'da "*Alhazen, İbn al-Haytham*" adıyla biliniyordu. Onun esas uğraşısı görme

⁸ Yunanlılar usturlabın sadece birkaç kullanımını bilirken el-Harezmi 43 çeşit kullanımını, daha sonra da bir başka bilim adamı bine yakın kullanım şekli anlatmıştı. Bunun yanında sadece düz usturlap değil yuvarlak, yumurta biçiminde, mercimek şeklinde, kavun biçimli ve çubuk şeklinde usturlaplar da yaptılar.

konusu idi. Görme ile ilgili çelişik Yunan teorilerini iki grupta özetliyordu, a) Görme fiilinin gözden varlıklara yansıyan ışıkla gerçekleştiğini savunanlar (Öklides ve Platoncular), b) Görülen varlıkların yaydığı ve göze ulaşan ışıklarla görmenin meydana geldiğini savunanlar (Demokritos ve Aristoteles). İbn Heysem bu çelişik durum devam ettikçe görmenin nasıl olduğunu sonsuza kadar anlayamayacağız. Öyleyse ben bu işi çözmeye karar verdim. Görme sırasında gözün tüm faaliyetlerini uzun uzun gözledik, görenlere sorular sorduk, eski görüşlere bağlı kalmadık; eski ve yeni her görüşü eleştiri süzgecinden geçirdik, diye işe başlamıştır⁹ (Sabra 1989). O, optik alanında Batlamyus ile Witelo arasındaki zaman diliminin en büyük bilgini idi (Suter, 1900: 91-95).

İbnü'l-Heyssem optiğini doğuda sürdüren Kemaleddin Farisî ve Kutbeddin Şirazi olmuştur. Bunlar özellikle onun gökkuşağını açıklama teorisini matematiksel olarak geliştirmişlerdir. Heyssem gökkuşağını bulutların meydana getirdiğini iddia ederken, el-Farisî "*Tenkihü'l-Manazir*" adlı eserinde güneş ışığının su damlacıkları içinde iki defa kırılmasından meydana geldiğini savunmuştur. Ayrıca o gökkuşağının renklerinin oluşmasında da öncekilerden farklı açıklamalar yapmıştır.

Ebü'r-Reyhan el-Bîrunî'nin Gazne hükümdarı Mevdud'a ithaf ettiği "*Kitabu'l-Cemahir fi Marifeti'l-Cevahir*" adlı eseri, birçok mineralin ayrıntılı açıklamaları ve özgül ağırlıklarının da verildiği mükemmel bir mineroloji kitabı idi. Nasiruddin Tûsî'nin "*Tangsuhtname-i İlhanî*" adlı kitabı da madenler, değerli taşlar, filizler ve hoş kokulu bitkilerden bahsetmekte idi.

Esirüddin el-Ebherî'nin (ö. 1265) "*Hidayetü'l-Hikme*" adlı eseri felsefe, mantık, fizik ve metafizik alanları üzerine bir kitap idi. Aslında İbn Sinâ'nın "*eş-Şifa*", "*en-Necat*", "*el-İşarât*" gibi kitaplarıyla başka bazı kaynaklardan yararlanarak akfî bilimlere bir giriş gibi düzenlenmişti. Bu kitabın kendisi ile Kadimî şerhi ve Lârî haşiyesi, daha sonraki dönemlerde eğitim- öğretimde en çok kullanılan kitaplardan biri oldu (İzgi 11:119-123). Bu kitabın ikinci kısmı fizik (et-Tabîyyat) üzerine idi. Burada atom (cüz-i lâ yetecezza), görünüş, şekil, mekân, hareket, durma ve zaman konularını ele almaktadır. Fen kısmında feleğin (gök cisimleri) sürekli ve dairevî hareket ettiği, hareketin bir kuvvet tarafından meydana getirildiği üzerinedir. Kitapta ayrıca hava, maden, bitki, insan ve hayvan bölümleri de vardır (İzgi 11:116-118).

Nasiruddin Tûsî'nin çalışma arkadaşlarından Necmüddin Ebü'l- Hasan Ali b.Muhammed el-Kâtibî el-Kazvinî (ö.1277) "*Hikmetü'l-Ayn*" adlı eserinde ciddi fizik konuları üzerinde durmuştur. Mantık, fizik ve metafizik konularından bahseden bu kitap, Osmanlılar zamanında bile binlerce medrese öğrencisinin fizik alanındaki temel kitaplarından olmuştur.

Sultan Sencer devri âlimlerinden Ebû Mansûr Abdurrahman Hâzinî'nin Archimedes'i temel alan "*Mizânü'l-Hikmet*" adlı bir fizik kitabı da vardı. Fizikte yoğunluklar konusu üzerinde durmuş; R.Bacon'dan önce arzın merkezine doğru suyun daha fazla yoğunlaştığı iddiasını ileri sürmüştü.

⁹ İbn Heysem'in bu kuşkuculuğunu Doğu İslâm dünyasında -Gazalî'nin egemen olduğu dünyada- göremiyoruz.

Kimya¹⁰ konusuna gelince, burada ölümsüzlük verdiğine inanılan "âb-ı hayat" suyunun bulunmasından, bazı kimyasal işlemlerle her şeyin altına veya diğer değerli madenlere çevrilebileceğine dair hayal mahsulü çalışmalarla ciddi kimyasal çalışmaları birbirinden ayırmalıdır. Yunanlılar düşünceyi, felsefe ve teoriyi sevmelerinden dolayı teorik bir kimya meydana getirmişlerdi. Müslümanlar ise gözlem ve deneylerini ustaca tekrarlayarak ve düzenleyerek deneysel kimyayı kurmuşlardı.

Selçuklulardan önce kimya alanında en büyük kişi şüphesiz Câbir İbn Hayyan (ö.815) dır. Avrupalıların "Geber" dediği bu metafizik kimyacı, her varlığın özündeki evrensel ruhu ölçmeye çalışır. Metal ve mineralleri canlı sayar ve zamanla bunların değişeceklerini kabul eder. Metalleri ve mineralleri çeşitli şekillerde sınıflandırmış, bazı kimyasalların nasıl elde edileceklerini anlatmıştır. Câbir birçok kimyasal madde üretmeyi başarmıştı. Yanmada havanın önemi, buharlaştırma, süblimleme, kristallendirme, filtre ve imbikten geçirme, damıtma gibi birçok kimyasal işlemi yapmıştı. Câbir geleneğinin izleyicilerinden Ebubekir Zekeriya er-Razî (ö.923), maddeci ve akılcı bir kişi olarak onun gizemci kimyasına karşı çıkmıştır. Doğa olayları rasyonel olarak açıklanmalıdır. Bilgimizin tek kaynağı da duyumlardır. Madde, atomlar ve boşluktan oluşmuştur; atomlar sıkışıkça madde daha sert olur gibi görüşler savunmuştur. Kindî, İbn Sinâ gibi bilginler kimyayı bilimsel olarak ele alanlardır.

Anadolu Selçukluları döneminde yaşayan Kemalüddin Hubeyş et- Tiflisî (ö.1231)'nin "*Beyânu's-Sinâ'ât*" adlı eseri derleme bir kimya kitabıdır. Burada çözme, katılaştırma gibi kimya işlemleri, mücevherler, mücevherlere su verme, renklendirme, kılıca ve bıçağa su verme, renkleri karıştırma, mürekkep, kâğıttaki yazıları görünmez yapma ve geri ortaya çıkarma, hayvanların ve haşerelerin özellikleri, meyveler, içecekler, su, ateş, leke çıkarma vs. konular üzerinde durulmaktadır.

Müslüman kimyacılar, deneysel kimya yöntemleri yanında imbik ve deney kaplarıyla birçok laboratuvar âleti de geliştirdiler. Özellikle imbik (alambic) ile saf alkol, sülfirik asit, antimuan tozu imal edildi. Ayrıca bugün bütün dünya dillerine yayılmış olan chemie, alchemie, alambic, alaun, aldeyh, alkali, alkahol, anilin, antimon, arrak, benzol, borax, droge, alixir, natrium gibi onlarca kelime bu dönemdeki kimya çalışmalarından ve tercümelerden yayıldı.

Mantık

Mantık Yunanca'da "logike"nin karşılığıdır. Bu mana Arapça da "kelam" ile karşılanmıştır.

İslâm medeniyeti, daha başında Aristoteles mantığını aldı eksiklerini ve yanlışlarını tespit etti ve tamamladı. Farabî ve ardından İbn Sinâ ile Mantıkta sözel ifadeden sembolle ifadeye geçildi.

Aristoteles mantığını ciddi olarak alıp ilk inceleyen Farabî idi. Onun "*Uyûnü'l-Mesâil*" adlı eserinde tanımlar ve tanımlanmayanlar üzerinde durur. Bilgi, deneyim ve akıl yoluyla elde edilir. Akıl yoluyla bilgi elde etmede mantık ve akıl yürütme esastır. İki türlü akıl yürütme kabul eder: zorunlu ve mümkün. Zorunlu akıl yürütmede yol tektir, ama mümkün de çeşitli seçimler karşısında bırakır. Farabî determinist olduğu için, akıl

¹⁰ El-Kimya (Alchemy) kelimesinin Arapçaya Çince "Kim-ia" (altın yapan su) kelimesinden geçtiği iddia edilmektedir.

yürütmede Kelâmcılardan ayrılır ve her zaman zorunlu akıl yürütmeyi tercih eder (Ülken 1942: 82).

Ama Aristoteles mantığına ilk düzgün şeklini veren İbn Sinâ'dır. O bazı eserlerinin bir bölümünü mantığa ayırmıştır. Ona göre mantık bir âlettir (organon), bir düşünme sanatıdır. Mantık, ilimlerin başıdır. Bilgiyi iki aşamalı kazanıyoruz: tasavvurat (algı) ve tasdikat (diğer algı ve bilgilerle mukayese ederek bilgi olarak kaydetme). Mantık bu iki safhada da geçerli bir bilimdir.

İbn Sinâ, Arap Kelâmcılarını (dilcilerini) eleştirir; çünkü dil mantık yerine konamaz, dilde kelimelerin birçok farklı anlamları olabilir, mantık ise tek anlama dayanır. Mantıkta tanımlar ve dellillerle ispat son derece önemlidir.

İbn Sinâ'dan sonra Gazâlî mantığı bir âlet olarak kullanmaya devam ederken, başta Sühreverdi olmak üzere mutasavvıflar onu ciddi olarak eleştirmişlerdir.

Daha sonra Aristo mantığını Gazâlî ele alır ve onu İslâmî esaslarla yeniden düzenleyerek, İslâmî anlayışa aykırı olmayan ilimlerle mezceder (Bolay,1986:20). Bu konuda "Mihakku'n-Nazar" ve "Mi'yarü'l-İlim" adlarında iki ayrı eser yazar. Ona göre Mantık'ta dine taalluk eden menfi veya müspet bir husus yoktur. Esasları genellikle doğrudur, nadir olarak hata bulunur. Gazâlî'nin ilk defa Mantık ilminin dine ve akidelere aykırı olmadığını ileri sürmesi üzerine, eski kanaatların aksine, Mantık ilmi lüzumlu sayılmış ve bu ilmi bilmeden sağlam bilgiler elde edilemeyeceği kanaati, Gazâlî'ye dayalı olarak hâkim olmuştur (Keklik, 1970).

Mantığın, Felsefe vasıtasıyla İslâm dünyasına girerken kendi bünyesini değiştirip, İslâmî ilimlerle mezcedilerek ve terminolojisine varana kadar değişiklikler yapıp Kelâm ilmi içinde yer alması, ilk defa Gazâlî ile mümkün olabilmiştir. Gazâlî rasyonalizmi, Kurân'daki vahiyle çatışmayan, hattâ ona bağlı bir rasyonalizmdir. Mantık ilmi metotlarına göre ilk önce Kelâm ilmine dair eser yazan Gazâlî'dir. Fahreddin Râzî ise, onu takip etmiş ve aynı usulü kullanmıştır.

Mantığın kullanılabilir hale gelmesiyle dinî ilimlere belli bir sistem gelmiş, terminoloji oturmuş; neyin hangi metodun, nerede kullanılacağı gündeme gelmiştir. Sadece ikna etme ve kendi fikrini hâkim kılma gayreti yerine delilli konuşmaya, akıl yürütmelere daha fazla yer vermeye, tedricî tenkide ve iknaya terk etmiş, metotlu tenkit kullanılabilir hale gelmiştir. Zira, o zamanki gelişmeler ve felsefî ilimlerle olan diyalog karşısında böyle bir tutum zaruri idi. Bunun için Gazâlî öncelikle bu konuya yani Mantık ilminin dinî ilimlere dâhil edilmesine önem vermiştir.

Nasiruddin Tûsî'nin çağdaşı olan Kâtibî, "Şemsiye" adıyla Aristoteles mantığını derli toplu hale getirdi. Gene Selçuklular zamanında Kadı Seraceddin Urmevî de "Beyanü'l-Hak" ve "Metalü'l-Envâr" adlı eserleriyle mantıkî bilgileri toplu hale getirdi. Esirüddin Ebherî (1266), Mantığı "İşaguci" adıyla toplu bir özet haline getirdi ve daha sonraki dönemlerde medreselerde mantık alanında bu küçük kitap okundu.

Mantık İslâm dünyasında Kelâmcıların metodu olarak anlaşıldı; ama bunun da birçok karşıtları çıktı. Mantıkla delillendirmenin doğru olmadığı, Mantığın ne kişinin iman etmesine ne de imanını kuvvetlendirmesine yaramadığı, hattâ bundan da öte, bu metotla kişinin düşünmesinin bile sağlanamayacağı iddia edildi. Mantık karşıtlarının iddialarını kısaca şöyle özetleyebiliriz:

1- Bu metot, hissi esaslar yerine mantıkî esaslara dayalı burhanlar kurmaya dayanmaktaydı. Oysa İslâm'a inanan Müslümanlar, mantık ilmini bilmedikleri halde

İslâm risaletini taşıdılar, akidelerinin doğruluğuna mantığa gereksinim duymadan kesin deliller getirmeye muvaffak oldular. Bu durum ise, mantık ilminin İslâm kültürü içerisinde yer almasına gerek olmadığına ve İslâm akidesinin doğruluğunu ispatlamada mantığa gereksinim duyulmadığına işaret etmektedir. Bu nedenle de mantığın "iman" konusunda esas alınması doğru değildir. Öyleyse aklın böyle bir konuyu araştırmasına ve hakkında bir yargıya varmasına da imkân yoktur. Üstelik bu konu aklen araştırılması yasaklanan bir konudur.

2- Kelâmcılar hissedilebilen gerçeğin dışına çıkarak, Allah'ın zatı ve sıfatları gibi hissedilemeyen, metafizik alanları araştırdılar. Akıl yoluyla hakkında hüküm verilemeyen, hissin algılama alanına girmeyen bu tür konuları araştırmaya daldılar ve içerisinde buldukları çıkmaza düştüler.

3- Kelâmcıların metodu, hissettiği veya hissetmediği her şeyde akla araştırma hürriyeti veriyor. Bu durum aklen hakkında hüküm vermesi mümkün olmayan meselelerde akli araştırma yapmaya sürüklüyor. Varsayıma ve hayale dayalı konuları araştırıyorlar, var olup olmadığı kesin olarak belli olmayan şeyler hakkında soyut tasavvurlara göre burhanlar, deliller getiriyorlardı.

4- Kelâmcıların metodu imanın bütün bölümlerinin araştırılmasında akli esas almaktadır. Dolayısıyla Kurân'ı akla esas alacakları yerde akli Kurân'a esas aldılar. Kurân'ı koydukları esaslar gereğince tefsir ettiler. Görünürde çelişir gibi görünen ayetleri açıklamada akli esas aldılar. Müteşabih ayetleri akılla açıkladılar. Görüşlerine uymayan ayetleri tevil ettiler. Hatta tevil, Mutezile, Ehl-i sünnet ve Cebriye arasında bir fark olmaksızın ortak metod haline geldi. Çünkü onlara göre ayet yerine aklın esas alınması akla uyması için ayetlerin tevil edilmesini gerektiriyordu.

Teknoloji

Türkiye Selçuklular döneminde devlet adamlarının tabiat bilimlerine ve felsefeye ilgi duymaları bilim adamlarını bu alanda eserler vermeye ve fikir üretmeye yönlendirmiştir. Bu dönemde te'lif edilen eserlerin hemen tamamı bu bilimlere dairdir. Bu alandaki çalışmalar bilimin iş alanında uygulanması ve insanların bilimden yararlandırılması düşüncesinin doğmasına vesile olmuştur. Bilimin işe dönüştürülmesi ön plâna çıkmış ve bunun uygulaması için çaba sarf edildiği görülmüştür. II. Kılıç Arslan zamanında Kayseri'de yaşayan Tiflisli Hubeş bin İbrahim "*Beyanü's-sinaat*" adlı eserinde san'at alanında bilimden yararlanmanın yollarını göstermeye çalışmakta ve san'at alanında bilimden geniş ölçüde yararlanılabileceğini savunmaktadır.

Artuklular devrinde yetişen ünlü bilgin Bediüzzaman Ebü'l-izz Ebu Bekir İsmail er-Rezzaz **el-Cezerî** (1136-1206) adlı mekanikçi, 1205 yılında yazdığı "*el-Câmi' Beyne'l-ilm ve'l-Ameli'n-Nâfi fi'l- Hiyeli'l-Hendesiyye*" (*Mekanik Hareketlerden Mühendislikte Faydalanmayı İçeren Kitap*) adlı eser yazmıştır. Diyarbakır'da Artukoğulları Sultanı Mahmûd b. Mehmet b. Kara Aslan'ın sarayında 32 yıl mühendislik yapan ve ünlü eserini Emir Nasirüddin Mahmud'un isteği üzerine kaleme alan Cezerî'nin buluşları, asırlar sonra hayat bulan birçok teknik aracın temelini oluşturdu (Tez 2001). Cezerî, Emir ve oğulları Nureddin Muhammed ve Kutbeddin Sökmen zamanlarında, 32 yıl başmühendis ("*Reisü'l-amâl*") olarak sarayda çalıştı (Şen 2002). Karaaslan tarafından Hısn Keyfa'da inşa ettirilen muhteşem köprü ile onun altındaki çarşı, han, hamam ve mahallelerin imarında emeği geçti. Emir Mahmud, "*Ben abdest alırken ayaklarım su dökken hizmetçilerimin bana hakları geçiyor*" diye düşünerek rahatsız olur ve sarayın

başmühendisinden bu işe bir çare bulmasını ister. Bir süre sonra mühendis, abdest suyu döken bir robot yapmayı başararak, bunu hükümdara sunar. Robot, elinde tuttuğu testiden hükümdarın abdest alabileceği şekilde elini, kolunu oynatarak su dökülmektedir. O güne kadar görülmemiş bu mühendislik harikası karşısında hükümdar, hayretler içinde kalır. Bu eserin mucidi Cezerî'den başkası değildir. Hükümdar, onun çalışmalarına büyük destek olur. Cezerî de kendi kendine öten tavus kuşları, robot filler, uzatılan bardaklara şerbet döken, bardak dolduğu zaman da kendi kendine duran kadın robotlar gibi 50 değişik buluşla hükümdarın bu desteğinin karşılığını fazlasıyla verir.

Cezerî, bu meşhur eserinin önsözünde "*Tatbikata dönüştürülemeyen her ilim, doğru ile yanlış arasında kalır*" demektedir (İzgi, 2: 34). O, modern Batı biliminin başarılı olmasındaki en önemli esaslardan biri olan teknoloji, daha doğrusu bilimin teknolojiye uygulanması üzerinde duruyordu.

Cezerî'nin su saatleri, su robotları, otomatik termos gibi birçok teknik ve mekanik buluşu yaşadığı dönemde de izleyenleri şaşırtırdı. Ama asıl ilginç olan Cezerî'nin bilgisayarın dayandığı sistemin ve sibernetik biliminin temellerini atan bilim adamı olmasıdır. Ebû'l-İz El-Cezerî, bilgisayarın babası olarak bilinen İngiliz matematikçi Charles Babbage'den 6 yüzyıl önce aynı sisteme dayalı makineler ve otomatik âletler yaptı ve bunları çalıştırdı; sibernetiğin kurucusu olarak bilinen nörolog Ross Ashby'den 800 yıl önce de sibernetik ve otomatik makinelerin kendi kendine çalışması konusunda bilimsel çalışmalar yaptı; bu bilimin temellerini attı. İngiliz Nöroloji Profesörü Dr. Ross Ashby, ancak 1951'de "Üstün Denge Durumu"nu ortaya atabilmiş; ancak ilk defa o zaman otomatik olarak işleyen sistemlerin üstünde bunları kontrol eden sistemlerden söz edebilmiştir. Her ne kadar Fransızlar sibernetik ve elektronik sistemin Descartes (1596-1650) ve Pascal'la (1623-1662), Almanlar Leibniz'le (1646-1716), İngilizler de Roger Bacon'la (1214-1294) başladığını söylerlerse de, gerçekte el-Cezerî, bu fikri ilim dünyasına takdim eden ilk bilgin olarak karşımıza çıkmaktadır (Bir ve Kayral,2002). Bugün fizikçi ve mekanikçiler, "Isı Etkisiyle Haberleşerek Denge Kurma" sistemini ilk defa olarak James Watt'ın (1760-1819) 1780'de regülatörü icat etmesiyle gerçekleştirdiğini söylerler. Bu doğru olmakla birlikte, bunun Cezerî'ye kadar dayandığı kitabından rahatlıkla anlaşılacaktır.

Bugünkü sibernetik ve robot biliminde çalışmalar yapan ilk bilim adamı olan Ebû'l-İz El-Cezerî, 50'den fazla cihazın kullanım esaslarını, yararlanma olanaklarını çizimlerle gösterdi. Bu kitabın orijinali günümüze kadar ulaşamadıysa da, bilinen 15 kopyasından 10'u Avrupa'nın farklı müzelerinde, 5 tanesi Topkapı ve Süleymaniye kütüphanelerinde yer almaktadır.

Kısaca "*Kitabü'l-Hiyel*" adıyla bilinen eseri 6 bölümden oluşur. Birinci bölümde binkam (su saati) ile finkanlarm (kandilli su saati) saat-ı müsteviye ve saat-ı zamaniye olarak nasıl yapılacağı hakkında 10 şekil; ikinci bölümde çeşitli kap kaçakların yapılışı hakkında 10 şekil, üçüncü bölümde hacamat ve abdestle ilgili ibrik ve tasların yapılması hakkında 10 şekil; dördüncü bölümde havuzlar ve fiskiyeler ile müzik otomatları hakkında 10 şekil; beşinci bölümde çok derin olmayan bir kuyudan veya akan bir nehirden suyu yükselten âletler hakkında 5 şekil; 6. bölümde birbirine benzemeyen muhtelif şekillerin yapılışı hakkında 5 şekil yer alır.

Kitapta her âletin şekli renkli mürekkeplerle çizilmiş ve çalışması ayrıntılı olarak izah edilmiştir. Bu ayrıntılar da çeşitli renklerle gösterilmiştir. Ayrıca, şekillerde Arap harfleri kullanılarak bazı parçalar işaretlenmiş ve metinde bunlara göndermeler yapılarak, açıklamaların anlaşılması kolaylaştırılmıştır. Bazı nüshalarda ise bu harflerin ebceci değerleri göz önüne alınmış, bazılarında da henüz açıklanamayan gizli bir harf sistemi kullanılmıştır. Metinde, âletlerin sonra yapılış sırasına göre parçaların teker teker anlatılarak bunların montaj usulü açıklanmış ve en sonra o âletin çalışması hakkında bilgi verilmiştir.

Su ve kandil saatleri, Cezerî'nin gücünü ifade eden karmaşık âletlerdir. Su terfi makineleri ekonomik yönden daha önemli olmakla beraber, kitapta bunlara saatler kadar önem verilmemiştir. Metal döküm tekniğine ait bilgiler, ileri bir mühendislik seviyesini ifade etmektedir. Cezerî'nin âletleri yer çekimi kuvvetiyle çalışır ve bu kuvvet, düşürülen bir ağırlık, boşalan bir kaptaki şamandıra veya batan bir cisimle elde edilir. Cezerî, kullandığı makine parçalarını ve imal usullerini de en ince ayrıntılarına kadar tanımlamıştır. Büyük bir kısmı bugünkü Avrupa mühendislik terminolojisine giren makine parçaları üzerine yaptığı çalışmaların en önemlileri şunlardır: Konik vanalar, kapalı kum kutularında piriç ve bakır döküm, tekerleklerin balansı.

Cezerî'nin mühendislik harikaları kâğıttan maketlerinin yapılması, su akıtan savakların ayar edilmesi, çarpılmayı en az indirmek için ahşabın tabakalar halinde kullanılması, gerçek anlamda emme borusunun kullanılması, suyunu belli bir zaman aralığı ile boşaltan kaplar ve daire sektörü dişliler... Bunlardan bir kısmının yüzyıllar sonra Avrupa'da adeta yeniden keşfedildiği, bilinen tarihi bir gerçektir. Meselâ, kapalı kum kutuları ile döküm, Avrupa'da 1500 yıllarında başlamıştır. Konik vanalardan ilk söz eden Leonardo da Vinci'dir. Su saatinde seviye kontrol cihazına benzer ve buhar kazanlarında kullanılacak bir âletin patenti, İngiltere'de 1784 yılında alınmıştır. Cezerî'nin makinelerinden sadece biri, su çarkı ile işleyen tulumba, modern mühendisliğin gelişmesine doğrudan doğruya katkıda bulunmuştur. Bu makine,

- a) Çift etki ilkesinin uygulanması,
- b) Dönme hareketinin ileri-geri hareketle çevrilmesi,
- c) Emme borusunun bilinen ilk kullanılışı olmasından dolayı çok önemlidir.

Dolayısıyla, buhar makinesinin ve emme-basma tulumbanın ilk örneği sayılabilir. Söz konusu makinede, akan suyun çevirdiği çark, düşey düzlemde bir dişliyi, bu dişli de yatay düzlemdeki diğer bir dişliyi döndürmektedir. Yatay dişlinin çevresine yakın bir yerde düşey bir pim bulunmaktadır. Bu pime ortası yarık ve diğer ucu yine bir pimle sabitleştirilmiş bir çubuk geçirilmiş ve bu çubuğa da tulumbanın piston kolları bağlanmıştır. Yatay diş dönünce yarık çubuk açılacak hareket yapmakta, piston kolları da ileri-geri gidip gelerek tulumbarı çalıştırmaktadır.

Teorik çalışmalardan çok pratik ve el yordamıyla ampirik çalışmalar yapan Cezerî'nin kullandığı bir başka yöntem de, yapacağı cihazların önceden kâğıttan maketlerini inşa edip geometri kurallarından yararlanmaktır. İlk hesap makinesinden asırlar önce, aynı sistemle çalışan benzer bir mekanizmayı geliştirdiği saatte kullanan Cezerî, sadece otomatik sistemler kurmakla kalmamış, otomatik olarak çalışan sistemler arasında denge kurmayı da başarmıştı. Cezerî, Jacquard'ın otomatik kontrollü makinelerin ilki sayılan otomatik dokuma tezgâhından 600 yıl önce değişik haznelerdeki suyun seviyesine göre ne zaman su dökeceğine ne zaman meyve ve içecek sunacağına karar

veren otomatik hizmetçiyi geliştirdi. Bazı makinelerinde hidro mekanik etkilerle denge kurma ve harekette bulunma sistemine yönelik Cezerî, bazılarında ise şamandıra ve palangalar arasında dişli çarklar kullanarak karşılıklı etkileme sistemini kurmaya çalıştı. Kendiliğinden çalışan otomatik sistemlerden sonra su gücü ve basınç etkisinden yararlanarak kendi kendine denge kuran ve ayarlama yapan dengeyi oluşturması, Cezerî'nin otomasyon konusundaki en önemli katkısıdır.

Cezerî, kendisinin, Helenistik çağdan 13. yüzyıla kadar uzanan bir mühendislik geleneğinin İslâm dünyasındaki bir devamı olduğunun bilincindedir. İslâm dünyasında Musaoğulları ile başlayan bu gelenek, Cezerî'de zirveye ulaşmıştır. Cezerî, kendi yaptığı abidevi su saatinin, Pseudo-Archimedes'in yaptığı su saatine dayandığını söyler. Kitabının dördüncü kısmında, çeşmeler üzerindeki çalışmaları sırasında, Musaoğulları'ndan ve ayrıca Bizanslı Apollonios'un otomatik müzik âletleri üzerine yazdığı eserden de bahseder. Bu arada, kimin tarafından yapıldığı bilinmeyen âletleri de zikretmiştir. Cezerî, esas itibarıyla bir mucit değil, bir mühendistir ve görevinin kendinden öncekilerin yapmış oldukları âletleri mükemmelleştirmek olduğu kanaatindedir. Bu noktadan bakıldığında, eserinde, teori ile pratiğin eşit ağırlıkta olduğu, hattâ bazı yazarlara göre âletleri yapmak için gerekli pratik bilgi ve kuralların ağır bastığı hissedilir. Gerçekten de o, çalışmasının pratik hayatta işe yarar bilgiler türünden olduğunu özellikle belirtir.

Cezerî'nin yaşadığı çağda elektrik gücü, magnetik güç, foton etkisi veya elektromagnetik güçler bulunmadığı için, o elindeki imkânları değerlendirmesini bilmiş, su gücü ve basınç tesirinden faydalanma yoluna gitmiştir. Gerçekten başka imkânlar bulunmadığı, su da kıt olduğu halde, bu derece muhteşem hidromekanik sistemle çalışan makineler yapabilmüş olması, onun sibernetik ilmi alanındaki yerini ve değerini göstermeye yetmektedir. Cezerî'nin tarif ettiği bazı makinelerin pratik faydaları oldukça büyüktür. Bunlardan bir kısmı, bir mil (eksen) boyunca yer alan dişlilerle çalışan bir nevi tulumbadır. Tulumba, bir sürü kepçeyi sırayla hareket ettirerek suyu çıkarmaktadır.

Bazı makinelerin ise yalnızca eğlendirici tarafı vardır. Mesela, içinde su varmış gibi görünmesine rağmen suyu boşaltılamayan su kapları ve içi boş gibi görünüp, su akıtan kaplar gibi. Günümüzde bu kaplarda kullanılan prensiplerden faydalanılarak bir kısım oyuncaklar yapılmaktadır. Hem eğlendirici hem de faydalı olan bu cihazlara, çeşme ve su saati örnek gösterilebilir. Cezerî'nin saatlerinin çalışma sistemi ise, çoğunlukla aynı mil üstündeki bir gösterge ile üstünden, ucuna ağırlık asılı bir kayış geçen, kasnak biçimindedir. Ağırlığın düşüş hızı, yüzen bir cisimle kontrol edilmektedir. Yüzen cisim, kayışın öteki ucuna tutturulmaktadır. Bazı durumlarda da devrilebilen bir kova, otomatik olarak dolmakta ve devrilince bir mandalı iterek, dişlinin bir diş ilerlemesini sağlamaktadır.

Kitabü'l-Hiyel, 1974 yılında Dordrecht ve Boston'da "*Al-Jazari's Book of Knowledge of Ingenious Mechanical Devices*" adıyla Donald R.Hill tarafından İngilizce'ye tercüme edildi. Eserin bazı parçaları da Almanca'ya çevrildi. Cezerî'nin, kitapta tarif ettiği makinelerden birkaç tanesi, Wiedemann tarafından yapıldı ve başarıyla işletildi. Makineler, halen Almanya'nın Erlangen Üniversitesi'nde bulunmaktadır. Aynı zamanda bugün, İngiliz ve Amerikalılar da bu makinelerden faydalanarak yeni eserler ortaya koyma çabasıdadırlar. İTÜ Bilim ve Teknoloji Tarihi Enstitüsü, Cezerî'nin

kitabındaki şekillerin aslına sadık kalarak, tavus kuşulu su saatini yapmayı gerçekleştirmiştir. Cezerî'nin yaptığı makine parçalarının bir kısmına kendisinden 200-350 yıl sonra yaşayan Giovanni de Dondi ve Leonardo da Vinci'de rastlanmaktadır.

Sosyal bilimler

Selçuklu İmparatorluğu devrinde büyük din adamları, fıkıh, kelâm, tefsîr, hadis, felsefe âlimleri yetişmiş ve bunlar sultanlar tarafından himâye görmüşlerdir. Bu devredeki âlimlerin uzun müddet İslâmî fikir ve ilim hayatında tesirleri görülmüştür.

Büyük Selçuklular devrinde şiir ve edebiyat sahasında Farsça altın devrini yaşamıştır. Selçuklu sultanları ve şehzadeleri de şiir ve edebiyat düşkünü idiler. Söz gelişi, Sultan Melikşâh ve Sencer'in Farsça şiir söyleyip yazdıkları zikrediliyor. İrân edebiyatının meşhur şâirleri Selçuklu sultanlarının himayelerini gördüler, onların saraylarında bulundular ve onları öven şiirler yazdılar. Irak Selçuklu Sultanlarından Arslan-şâh ve III. Tuğrul, zamanın şairlerini himaye etmişlerdir.

Kuşkusuz Selçuklular devrinin en büyük edebiyatçıları arasında Ömer Hayyam'ın unutulmaz bir yeri vardır. Kötümser ve boş vermişçi düşüncenin şiire yansımalarının en mükemmel örnekleri Hayyam'ın rubailerinde bulunur. Bu edebi sanatı o kadar mükemmel örneklemiştir ki, bugün rubai deyince ilk akla gelen Hayyam'dır.

Hayyam'ın hayat felsefesini, rubailerine dayanarak şöyle açıklayabiliriz (Gölpınarlı,1995): Dünyaya neden geldik; selvi boylar, lâle yanaklar niçin bezendi? Âleme geldik de dünyaya bir şey mi eklendi; gidiyoruz; bir şey mi eksiliyor? Neden geliyoruz, niçin gitmedeyiz? Biri gitti mi, yerine başkası geliyor. Ne gelmemizden bir maksat belirmedi, ne gitmemizin sebebi bilinmedi. Hiçbir şey dileğimizce olmuyor. Felekler, her gece, nice ömür gömleği biçmede, nice gömleğin de yenini, yakasını yırtmada. Bizden önce de gece vardı, gündüz vardı; gökler dönüyordu; bizden sonra da bu düzen sürüp gidecek. Ama biz toprak olacağız, tozup gideceğiz. Gidenlerden biri olsun gelmiyor ki soralım: Ne var o âlemde? Yazın gelişi, kışın gidişi, Cem'le Key'i yerlere sermiş. Nice başlar, ayaklar, zaman ateşiyle yanıp kül oluyor, ama dumanları bile tütmüyor. Böyle bir âleme gelip gitmemiz nedir ki? Bir sinek gelmiş, konmuş, sonra da uçup gitmiş. Yeşillikteki çiğ tanesi gibi, sanki bir gecelik oturmuşuz, sonra yok olup gitmişiz. Dünya yel üstüne kurulmuş; varlığımız, iki yokluk arasında; çevremizdekiler de hiç, biz de hiçiz. Âlem, bir fanus-ı hayal. Güneş, bu fanusun lambası, dünya, sırça fanus. Biz ise, içinde dönüp duran, geçip giden şekilleriz ancak. Yahut da kuklacı, bir kuklayı çıkarıp oynatmakta; sonra onu sandığa atmakta, öbürünü çıkarmakta. (Gölpınarlı, 1965: 23-26)

İşte rubailerinden birkaçı:

*"Ben olamayınca bu güller bu selviler yok
Kızıl dudaklar mis kokulu şaraplar yok
Sabahlar, akşamlar, sevinçler, tasalar yok
Ben düşündükçe var dünya, ben yok o da yok"*

*"Niceleri geldi, neler istediler,
Sonunda dünyayı bırakıp gittiler.
Sen hiç gitmeyecek gibisin değil mi?
O gidenler de hep senin gibydiler!"*

Türkiye Selçukluları zamanında yetişmiş âlim ve şairlerden biri de Kadı Burhâneddîn Ebû Nasr b. Mes'ûd Anevî (Ö.1211) olup, "*Enis el-Kulûb*" adlı Farsça eserini Sultan İzzeddîn I. Keykavus'a takdim etmişti. Öte taraftan 13. yüzyılda yaşamış İbn-i Bibi Nâsireddîn Hüseyin b. Muhammed de Türkiye Selçukluları tarihi hakkında yazdığı "*el-Evâmîr el-'Alâiye*" adlı eseriyle meşhur olmuştur.

İranlı tarihçi Muhammed b. Ali er-Ravendî ise Selçuklu tarihi hakkında yazmış olduğu eseri "*Râhat üs-sudur ve Ayet üs- Sürûr*"u Türkiye Selçuklu sultanı Gıyaseddin Keyhüsrev (1204- 1210)'e takdim etmişti. Anadolu'da 13 ve 14. yüzyıllarda yaşamış meşhur tarihçilerden biri de Kerimüddîn Mahmûd Aksarayî olup, eseri "*Müsâmeretü'l-Ahbâr*" idi. 13. yüzyılda Anadolu'da yaşamış şâirlerden bir başkası "Kâni" mahlaslı Ahmed b. Mahmûd et-Tûsî idi. Zamanın bu büyük şâir ve müellifi Sultan İzzeddîn II. Keykavus adına "*Kelile ve Dimne*" hikâyelerini Farsça manzum olarak yazmıştı. Ayrıca onun kaleme aldığı otuz cildlik bir "Selçuklu Şahnâmesi" kaybolmuştur. Yine aynı yüzyılda yaşamış başka bir şâir de Hâce Dehhânî olup, onun yazdığı Selçuklular Şahnâmesi de kayıp eserler arasındadır.

İslâm coğrafya literatürünün en çok kullanılan kitabı "*Ebü'l- Fida*" diye tanınan el-Melik el-Müeyyed İmadüddin İsmail b. El- Efdal Ali el-Eyyubî'nin (Ö.1331) "*Takvimü'l-Buldan*" adlı eseridir (İzgi II: 249-252). Bu kitap o zamana kadar yazılan bütün coğrafya kitaplarındaki bilgileri karşılaştırmış, yalan ve yanlış olanları eleyerek o zamana kadarki bilgileri sistemleştirmiştir.

Zekeriyya b. Muhammed el-Kazvinî (Ö.1283), "*Acâibu'l-Mahlûkât ve Garâibu'l-Mevcûdât*" adlı eserinde ay üstü âlem ve ay altı âlemdeki farklı yaratık, nesne ve olayları saymaya çalışmaktadır. Bilimsel bilgilerden ziyade metafizik bilgi ve söylentiler üzerinde durmakta; ama bazen de kuşlar, sürüngenler, insanlar, doğa olayları hakkında belli bir coğrafyadakilerin bilmedikleri farklılıkları anlatmaktadır (İzgi 11:252).

Doğal olarak Selçuklular döneminin en büyük yazar ve şairleri arasında Mevlânâ ve Yunus Emre'yi de saymalıdır.

Mevlânâ, gerek "*Divân-ı Kebir*" adlı beş ciltlik gazelleriyle gerekse gene beş ciltlik "*Mesnevi*"si ile günümüz dünyasına hâla esin kaynağı olan, en büyük dünya edebiyatçılarından. Ömer Hayyam nasıl rubai sanatını kendi adı ile özdeşleştirdi ise, Mevlânâ da mesnevi sanatını (ve müzik enstrümanı olarak da ney'i) kendi adı ile özdeşleştirmiştir. Onun Mesnevisi o kadar saygı görmüştür ki, "*Peygamber değildir, ama kitabı vardır.*" sözü söylenmiştir. Mevlânâ, düşüncelerini ve sanatını daha sonra bir akım şekline (Mevlevilik) getirerek, bugün gerek Türkiye'de gerekse diğer dünya ülkelerinde dönen dervişleriyle, söz ve müziği ile yaşamaya devam etmektedir. Mevlânâ'nın manevî gücü, yüzlerce yıldan beri milyonlarca insanın ruh eğitimini yapmaya devam etmektedir.

Mevlânâ, şiiri bir araç olarak kullanmaktadır. Ama bu öylesine etkili bir kullanmadır ki, o on üçüncü yüzyılın en güçlü, en orijinal şairidir. Şiirleri bugün dahi deyiş kudreti, teşbihleri, imajları ile günümüz şairlerini etkileyecek, onları hayran bırakacak bir güzellikte, bir inceliktedir. Yedi yüzyıl önce Mevlânâ'nın şahane bir üslup içinde, gönül diliyle söylediği şiirler sınırsız, süresiz, sonsuz bir zaman içinde insanoğlunun mutluluğunu, Hakk'a vuslatını dile getirmekte, insanoğluna yepyeni bir "yaşama zevinci" sunmaktadır.

Yunus Emre ise Türk halk edebiyatında bir söyleyiş tarzı olmuştur. Onun şiirleri bir "ilahî edebiyatı" meydana getirmiş ve Anadolu insanının bir inanma ve ibadet biçimi olmuştur. Yunus Emre'nin şiirinde dil, düşünce, duygu ve yaratıcılık gibi dört önemli sorun sergilenir. Bu sorunlar bir görüş ve inanış bütünlüğü içinde ele alınır, insan konusunda odaklaştırılır. Şiirde işlenen konular ise insan, Tanrı, varlık birliği, sevgi, yaşama sevinci, barış, evren, ölüm, yetkinlik, olgunluk, alçak gönüllülük, erdem, eli açıklık gibi genellikle gerçek yaşamı ilgilendiren kavramlardır. Yunus Emre, Türkçe şiirin öncüsüdür ve tasavvuf sorunlarını yalın, kolay anlaşılır bir dille söylemiştir. Tasavvufun en güç anlaşılır kavramlarını, Türkçe'nin ses yapısına uygun biçimde dile getirir. Yer yer yalın halk söyleyişine yaklaşan dilinde anlam-uyum bağlantısı bütüncül bir içerik taşır. Ona göre önemli olan, bir sözü etkili biçimde söylemektir. Bu nedenle sözün boş bir kavram olmaması, bir varlık sorununu, bir düşünceyi dile getirmesi gerekir. İnsan ancak söz söyleme yetisiyle insandır, konuşan Tanrı durumundadır.

Anadolu'da Türk milletinin asıl temsilcisi olan Yunus Emre ile çağdaş başka bir Türk şairi, 13-14. yüzyılda yaşamış olan Ahmed Gülşehrî'dir. Bu şair, İranlı şair Attar'ın "*Mantiku't-Tayr*" adlı eserini genişleterek tercüme etmiştir. Gülşehrî bu eserinde çok değerli bir sanatkar olduğunu göstermiştir (Sayılı 1968). Onun ayrıca "*Felek-nâme*" ve "*Kerâmet-i Ahi Evren*" adlı eserleri de vardır. Sonuncusu Türkçe yazılmış küçük bir manzum eserdir.

Bu arada Anadolu'da tarikat kurucuları ve bunların gelişmelerinde rol oynayan şahsiyetlere ait menkıbe kitapları büyük bir önem kazanmıştı. Bunlardan Mevlânâ, Sultan Veled ve Ulu Arif Çelebi gibi Mevlvî büyüklerine ait eserler de kaleme alındı. Nitekim Sipeh-sâlâr Ferîdûn b. Ahmed'in "*Menâkib*" ı ile Ahmed Eflakî (öl. 1360)'inin "*Menâkib el-Arifîn*" (*Ariflerin Menkibeleri*) adlı eserleri tarihî kaynak olarak da dikkati çekmektedir.

Selçuklular'ın hâkim oldukları devrede Kirmân'da kültür faaliyetleri de dikkati çekmektedir. Kirmân Selçuklu Melikleri halkın kültür seviyesinin yükselmesi için çaba gösterdiler. Nitekim Melik I. Arslan Şâh devrindeki refah seviyesinin, zenginliğin ve ününün etraf ülkelerde yayılması birçok bilginleri Kirmân'a çekmiştir. Oğlu Muhammed'in ise ilm-i nücûma (yıldızlar ilmi, astroloji) hevesi fazla idi. Ayrıca Melik Muhammed öğrenimi teşvik edici ödüller ortaya koymuştu. Onun bir de kütüphaneye yaptırıp oraya beş bin kitap vakfettiğini biliyoruz. Kirmân Selçuklu melik ve devlet adamları bazı şâir, âlim ve din bilginlerini himâye etmişlerdi. Bunlar da Kirmân Selçuklu melik ve devlet adamları hakkında şiirler yazmışlardı.

Dinî bilimler

Genelde felsefe bir Yunan "mucizesi" olarak görülür. Eğer böyle ise, dinî bilimler de bir İslâm "mucizesi"dir. Dünya tarihinde dinî bilginin bütün yönleriyle yüzyıllar boyunca İslâm dünyasındaki kadar işlendiği bir yer daha yoktur. Yunan medeniyeti bir felsefe medeniyeti, çağdaş Batı medeniyeti bir bilim ve teknoloji medeniyeti ise, İslâm medeniyeti de bir "Fıkıh medeniyeti"dir (Cabiri 1997: 133)

Gazâfî

Horasan'daki Tûs şehrinin Gazale köyünde doğmuş, Nizamiye medreselerinde yetişmiş ve bu medreselerde ders vermiştir. İlk Selçuklu veziri el-Kündürî, Hanefî ve Mutezîlî idi; Hanbelî ve Eş'arîlere karşı sert bir mücadele yapmıştı. Ama bazı şikâyetler üzerine - ihtimal Halifenin de isteği ile- Kündürî azledildi. Daha sonraki vezir Nizâmülmülk ise

Şâfiî ve Eş'arileri destekledi. Gazâlî, Sünnî gruplar arasındaki bu mücâdeleler içinde yetişti. Büyük Selçuklu Devleti'nin ideolojisi Şâfiî fıkhı, Eş'arî akaidi ve Sünnî tasavvufu birleştirme şeklindeydi.

Gazâlî döneminde Sünnî öğreti, sadece Şia ve yandaşı öğretilerle çatışmıyor, kendi içindeki ana mezhepler arasında da şiddetli bir çatışma yaşanıyor. O dönemde yaşamış el-Hârîs b.Esed el-Muhâsibî bu düşünsel krizi şöyle anlatıyordu: "*Ömrüm boyunca devamlı ümmetin ihtilaflarına bakıp doğru yolun hangisi olduğunu bulmaya çalıştım... Ümmetin mezhep ve yollarına bakıp bunları aklım erdiğince kavramaya çalıştım. Sonunda onların ihtilafının çok büyük bir deniz olup, küçük bir azınlık dışında çoklarının onda boğulduğunu gördüm... Şu yaşadığımız zamandaki hallerimizi de düşündüm. Sonunda onun gerçekten çözülmesi zor bir dönem olduğunu gördüm... Ama daha sonra çok şefkatli Rabbim bana kullarından bir topluluğu tanıştırdı... Onlar hidayet önderleridir... Dinde fakihler. Derinleşmeyi ve aşırılığa kaçmayı bir kenara koymuşlardı. Tartışmayı ve asılsız kuşkuşları sevmiyorlardı... Onlara yüreğimden inandım ve içime gömdüm. Sonra da onu dinimin temeli kıldım.*"(el-Cabiri, 1997:391-392) Sünnî tasavvufun doğuşunu gösteren bu akım, akla -Kur'ân ve sünnete ek olarak- irfanı, mistik bilgiyi de eklemektedir. Muhâsibî gibi Ebu Nasr es-Sarrac et-Tûsî de tasavvufî meseleleri Kurân ve sünnet içinde çözümleyerek tasavvufa Sünnî meşruluk kazandırmaya çalışmıştır. Kelâbazî, el-Mekkî, Ebi'l-Hayr gibi Sünnî mutasavvıfların ardından Ebu Kasım el-Kuşeyrî, Sünnî tasavvufa meşruluk kazandırmanın son rötuşlarını da yapmış ve bu alanı Gazâlî'nin rahatça dolaşabileceği bir şekle getirmişti. Gazâlî'den önce Horasan, İran ve Irak yörelerinde tasavvufun dinî, sosyal ve siyasal kurumsallaşması tamamlanmıştı. Gazneli ve Selçuklu gibi Sünnî devletler Sünnî tasavvufçuları ve onların tekke ve zaviyelerini koruyorlardı. Özellikle Nizmülmülk, mutasavvıflara çok cömert davranıyordu.

Muhâsibî'nin fıkıh ve Kelâmdan tasavvufa girmesini açıklayan görüş ve açıklamaları Gazâlî'de de görülmektedir. "*Halkın din ve mezhepler konusundaki ihtilafları, ardından imamların, fırkaların çoğalması ve yolların farklılaşmasıyla birlikte mezheplerde düşükleri ihtilaf, çoklarının boğulup oldukça az bir grubun kurtulduğu derin bir deniz gibidir. Bu denizdeki fırkaların hepsi de kurtulanın kendileri olduğunu iddia ediyordu... Akıl baliğ olduktan sonra tâ gençliğimin o diri günlerinden elli yaşını aştığım şu döneme kadar sürekli bu derin denizde yaşadım... Bâtın ehlinde kimi gördümse onun Bâtınılığını, zâhir ehlinde kimi gördümse onun Zâhirî ilimini, felsefecilerden kimi gördümse felsefenin özünü, Kelâmcılardan kimi gördümse Kelâmının gayesini ve mücâdele şeklini, tasavvufçulardan kimi gördümse tasavvufun sırrını, âbidlerden kimi gördümse ibadetinin hâsılasını, İslâmî emirleri yerine getirmeyen ve zındıklık edenlerden kimi gördümse bu hal ve cüretlerinin sırrını öğrenmek istemişimdir.*" (Gazâlî,2013:78-82) Gazâlî bu krizi yaşadıkdan sonra "yakîn ilme" ulaşmış, keşif ilmini (mükâşefe ilmi) kabul etmiştir. İnsan bu akılla (keşif ile) Allah'ın yüceliğini, onun ödül ve cezasını kavrar. Ondan hem korkar hem özlem duyar.

Gazâlî'nin "*Tehafütü'l-felâsife*" adlı eseri, felsefenin çöküşü, yıkılışı, düşüşü değil felsefenin kendi kendini baltalaması, felsefî söylemlerin kendi içinde çatışması olarak

tercüme edilmelidir. "*Filozofların Tutarsızlığı*" diye tercüme edilen bu eser¹¹, Mutezileye ve İsmailîlere (hattâ bütün filozoflara) karşı mücadele edebilmek için gene felsefeden ve onun Mantık dalından faydalandı. Bu kitap özellikle İbn Sinâ'yı esas alarak, onun rasyonel felsefe ile başlayıp irrasyonel Hermetizm içinde kaybolmasını esas alır. Gazâlî'ye göre mantık, din ve felsefe ile bağlantısı olmayan sade ve dosdoğru bir âlet veya ölçüt idi. Mantığın sadece ismi Yunan kökenlidir, yoksa mantığı içeren düşünce prensipleri bütün insanlığın ortak malıdır. Mantık düşüncenin mihengi, ilmin ölçüsü, dosdoğru ölçüt ve akılların kavrama biçimidir. Mantık bilmeyen kişinin bilimine güvenilmez (Gazâlî,1994). Ama Gazâlî mantığı diyalektik bir araç, bir tartışma aracı olarak görür. Bir mesele hakkında çelişkiye düşmeden olumlu veya olumsuz bir akıl yürütme yapmak ve bu sonucu savunmak. "*Filozofların Tutarsızlığı*" kitabında bir şey ispat etmek için değil, filozofların görüşlerine itiraz edip onları iptal etmek istediğini söyler. Filozofların tutarsızlıkları ve iç çelişkileri ortaya konulmaya çalışılır. Aslında Gazâlî filozoflara ve Bâtınilere cevap verebilmek ve tartışabilmek için onların eserleri ve düşünceleri üzerinde derin incelemeler yaptı. Onun çalışmalarını değerlendirenler, aslında Gazâlî'nin eserlerinde de filozofların ve hattâ Sabiilerin fikirlerin gizli olarak yer aldığını, onun tasavvufunda Hermetik din felsefesinin ana tezlerinin tamamının bulunduğunu iddia ederler (el-Cabiri. 407-409)¹².

Aslında Gazâlî'nin filozoflara muhalefet ettiği bir tek önemli konu vardır; nedensellik (Bolay,1986; Horovitz 1915). Gazâlî şiddetli ve ısrarlı bir üslupla nedenselliği reddetmiştir ve İslâm dünyasındaki bilimsel çalışmaları durdurması suçlaması da esasen buradan kaynaklanmaktadır. Tabiat bilimleri ve Matematikteki nedenselliği salt epistemolojik olarak değil, tarihsel ve toplumsal olarak da lağvetmiştir¹³.

Gazâlî aslında rasyonalisttir; ama onun rasyonalizmi, Kurân'daki vahiyle çatışmayan, hattâ ona bağlı bir rasyonalizmdir. O çalışmalarıyla rasyonalist felsefeyi yıkmamış, onu irfanın (tasavvufun) hizmetine vermiştir. Gazâlî'nin kurduğu bu esas sayesinde tasavvuf her devirde var olmuş ve bugüne kadar gelmiştir.

Yusuf Hamadanî, 1048 yılında Rey ile Hemedan arasında Bûzencird adlı bir köyde doğdu. Bağdat'ta Ebû İshak eş-Şirâzî'den ders gördü. Ama onu esas yetiştiren mürsidi Ebû Ali Farmedî idi. Esas faaliyet bölgesi Herat, Merv ve Rey kentleri idi. Buralarda tarikatını yaydı. 1121 yılında Bağdat'a geldi ve Nizamiye medresesinde fıkıh dersleri

¹¹ Bekir Karlığa çevirisi 1981, Hüseyin Sarioğlu tercümesi 2014 yılında yayınlandı. İbn Rüşd'ün buna karşı yazdığı Tutarsızlığın Tutarsızlığı (Tehafütü't-Tehafüt) M.Kemal Işık tercümesi olarak 1986'da yayınlandı.

¹² Gazâlî'nin Tehafüt'ü üzerine İbn Rüşd'ün reddiyesi meşhurdur. Sonra bunları karşılaştıran Nasireddin Tusî, Kemal Paşazade ve Hocazade'nin tehafütleri yazılmıştır. Bunların değerlendirilmesi için bakınız: Türker,1956.

¹³ Aslında nedenselliğe karşı olan sadece Gazâlî değildi. Eş'arî ekolünün atomcu görüşü ile tasavvufî görüş de doğadaki nedenselliğin evrensel ve ezeli olmasını kabul etmiyordu. Eş'arî ekolünden el-Bakillanî, zaman ve nesnelere atomik parçalara bölüyor, evrenin her an yok olduğunu ve yoktan yeniden yaratıldığını, bu yaratmayı da Allah'ın her an kontrol ettiğini; tabiat kanunlarının olayların ard arda gelmesinden dolayı bizim beynimizin yaptığı bir çıkarım olduğunu savunuyordu. Karadağ, 2004; Dhanani 2011).

okuttu. Sonra geri memleketine döndü ve 1141'de Merv'de öldü. Hoca Ahmet Yesevî ve Abdulhâlık Gücdüvânî'nin hocasıdır. Dolayısıyla daha sonraki devirleri etkileyecek Yesevî ve Nakşibendî yollarının da açıcısıdır.

Fahreddin-i Razî, 1149 yılında Rey'de doğdu, 1209 yılında Herat'ta öldü. Dinî bilimler ve fen bilimleri alanında yetişti. Bir ara Mutezile akımının yaygın olduğu Harezm'e gitti ve bazı tartışmalara katıldı. Genellikle Horasan yöresinde çalıştı. Varlıklı bir kişiydi ve Sultanlarla arası iyi idi. Birçok eserleri olmakla beraber İslâm dünyasında "*Mefâtih-ül-Gayb: Tefsîr-i Kebîr*" adlı eseri ile tanındı. Razî, Harezm ve Buhara bölgesinde fikir hürriyeti ve tartışma adabına hayran kalmıştı. Daha sonra Firuz-kuh'a (Afganistan) giderek oradaki Kerrâmilerle tartışmaya başladı. Peygamberin hadislerine tamamen bağlı olduklarını iddia eden bu grup, Fahreddin-i Razî'yi Aristoteles, Farabî ve İbn Sinâ felsefesine bağlı olmakla suçladı ve Razî oranın hükümdarı tarafından o bölgeden uzaklaştırıldı. Razî filozoflara karşı cephe almamış, bilakis kendi çalışmalarında onların görüşlerinden yararlanmıştı. Kelâm alanında geliştirdi ve Kelâmî felsefî ve sistematik bir bilgi haline getirdi. "*Muhassalü'l-Kelam ve'l-Felsefe*" adlı eseri Tûsî tarafından genişletildi. Bilimsel bilginin oluşturulmasında aklın önemi üzerinde duruyordu. Allah'ın varlığı ve iradesi konusunda filozofların kanıtlarına dayanıyor ve onları aşmaya çalışıyordu (Ülken 1998: 110; Watt 2001).

Fahreddin Razî'nin açtığı "felsefî kelâm" yolunda Seyfüddin Amidî (1160-1233) ve Siraceddin Urmevî yetişti ve bu düşünceleri derinleştirdiler. Amidî'nin "*Ebkârü'l-Efkâr*" (*Fikirlerin Özgürlüğü*) ve "*Rumuzü'l-Künuz*" (*Hazinelerin Simgeleri*) adlı eserleri meşhurdur.

Şehristani (1076-1153), Selçuklu sultanlarından en uzun süreli saltanat süren (60 yıl) ve kendi devrinde âlim, edip ve sanatkârları himaye eden Sultan Sencer'in en yakın dostlarından idi. Orta Asya çöllerinde bulunan Ürgenç'te, yıldızları inceleyen, evren üstüne yazılmış kitapları okuyan bilim adamları vardı. Çoğunluğu Mutezile olan Ürgenç'te doğup yetişen Şehristanî de Mutezile görüşleri taşıyordu. O, ünlü bir Müslüman yazardı. Kurân tefsirinde felsefeye büyük yer veriyordu. Tefsir yaparken felsefeyi ve hür düşünceyi doğmalardan (nass) üstün tutuyordu. Bu nedenle de bazılarınca küfre düştüğü iddia ediliyordu. Kelâm tarihini düzenledi. İslâm dünyasının dinler mezhepler konusundaki en büyük tarihçisiydi. Döneminin en seçkin bilginlerinin yanında eğitim görmüştü. Bütün dinler, bütün doktrinler üstüne kendi deyişleriyle "*birinden nefret edip öbürüne sempati göstermeden*" bir kitap yazmıştı (*el-Milel ve'l-Nihal*). Bu kitabında İslâm mezhepleri ve fırkalarının yanında Yahudilik, Hıristiyanlık ve bunlara bağlı mezheplere, Mani ve Mazdek dinlerine, eski Hint inaçlarına ve Yunan felsefesine ilişkin bilgilere de yer verdi. 1116'dan önce Harezm'e geldiğinde büyük bir bilgin sayılıyordu. Bağdat'ta ünlü Nizamiye Medrese'sindeki müderrisliği sırasında verdiği dersler büyük ilgi gördü. Sonra Horasan'a geçti ve orada 12 yıl kaldı. Dönemin bilim adamlarından biri anılarında şöyle yazar: "*Komşum ve arkadaşım olan Şehristanî, filozofların görüşlerinin doğru olduğunu ispat etmek ve onlara karşı yapılan suçlamaları çürütmek için çok uğraşmıştı. Onun konuştuğu birkaç mecliste bulundum. Bir kez olsun "Allah, böyle buyurdular" ya da "Allah'ın Rasulü böyle buyurdular" demedi, hiç bir ilahiyat sorununu çözülmedi. Şehristanî'nin nasıl görüşleri olduğunu en iyi Allah bilir.*" Alışılmamış görüşleri nedeniyle o da Şîî olmakla eleştirilmişti. Ancak

"*Nihayetü'l-İkdam*" adlı eserinde Yunan filozoflarının yanı sıra İbn Sinâ'ya da hücum eder.

Şehristani, daha 12. yüzyılda, yaşam karşısında dinsel kuralların yetersizliğini ortaya koyan görüşlere yer veriyor; "*dinsel kuralların sonlu olduğunu*", buna karşın "*yaşam ve gereksinimlerin sonsuz bulunduğunu*", "*sonlu olan bir şeyin sonsuz olanı kavrayıp içine alamayacağını*" savunuyordu.

Şehristani'nin hemşehrisi ve gene Selçuklu Sultanı Sencer'in yakın dostlarından Zemahşerî (1074-1134) de Ürgenç yakınlarında Zemahşer'de doğmuştu. Sultan için "*Mukaddimetü'l-Edeb*" adlı Türkçe bir kitap yazmıştı. Hocalarından ve Arap ülkelerinde Arapçayı o kadar mükemmel öğrenmişti ki, "*Araplar Arapçayı gelsinler benden öğrensinler.*" diye meydan okuyordu. Kelimelerin ilk harflerine göre sıraladığı bir Arapça sözlük hazırlayarak leksikolojiye bir yenilik getirmiştir. Gene Arapça gramer üzerine yeni sistematikler geliştirerek gramer kitapları yazmış ve yüzyıllarca Arapça öğretiminde bunlar kullanılmıştır. Farsçaya da Arapça kadar hâkim idi. Zemahşerî itikadda ateşli bir Mu'tezile, fıkhıta ise Hanefîdir. Mu'tezile oluşundan dolayı çok tenkit edilmiş ve bu yüzden çok muhalif kazanmıştır.

Zemahşerî'nin yaptığı Kurân tefsiri de (*Keşşaf*) daha sonraki yüzyıllar içinde çok meşhur oldu ve milyonlarca insana yol gösterdi. Zemahşerî'nin bu tefsiri daha ziyade dil ve belâğat bakımından önemlidir ve belâğat yönünden Kurân'ın mucizelerini ortaya koymaya çalışmıştır. Bu yönüyle kendinden sonra gelen bütün dirayet tefsirleri¹⁴ ondan istifade etmişler ve Keşşaf tefsiri "*Ummu't-tefâsîr* = Tefsirlerin anası veya ana tefsir" kabul edilmiştir. Ancak Zemahşerî'nin Mu'tezile olması dolayısıyla bazı açıklamaları tamamen rasyoneldir: Kulların fiillerinin yaratıcısı olması, Allah'ın âhirette müminlerce görülmesinin imkânsız olması, fâsığın mümin veya kâfir olmayıp ikisi arasında bir merhalede olması, sihrin hakikatinin olmaması vs. Bu nedenle tefsir çok tenkide uğramış ve eserdeki Mu'tezile mezhebinin görüşlerine uygun açıklamaların ayıklanması, çürütülmesi ve reddi konusunda birçok eser, şerh, hülâsa, hâşiye ve ta'lîka kaleme alınmış, kullandığı hadislerin tahriri yapılmıştır (Bilmen, 1960: 291-293). Keşşâf'ta ehl-i sünnet âlimlerine karşı oldukça ağır bir dille tenkitler de yer alır ve müellif Zemahşerî adetâ ehl-i sünnet âlimleri ile alay ederek onların Kurân'ı ve âyetlerini anlamaktan âciz olduklarını ileri sürer.

Anadolu'da bir süre yaşamış en büyük sufilerden biri olan Muhyiddîn Arabî 1165 yılında Endülüs'te (İspanya) doğmuş, Afrika ve Arabistan'daki Müslüman kentleri dolaştıktan sonra 1204'de Konya'ya gelmiş, 1230'da Şam'a gidinceye kadar oldukça uzun bir süre burada kalmıştı. Orada evlendi ve evlatlığı Sadreddîn Konevî'yi de büyük bir âlim ve mutasavvıf olarak yetiştirdi. Yüzlerce kitap yazdı. Ömrünün son günlerini Şam'da geçirdi ve orada öldü (1274). (Bir vaaz sırasında altın küplerinin üzerinde oturduğunu imâ ederek "*sizin taptığınız şey benim ayaklarımın altında*" sözü üzerine taşlanarak öldürüldüğü yaygın bir anlatımdır)

¹⁴ Tefsirler genelde ikiye ayrılırlar: Rivayet tefsirleri ve dirayet tefsirleri. Rivayetlere dayanmaksızın, sadece akıl yoluyla yapılan tefsir türüne dirayet tefsiri denir. Bu tefsir türünün güvenilirliği rivayet tefsirine göre daha azdır. Bu yüzden rivayet tefsiri daha çok tercih edilen tefsir türü olmuştur.

Yunan düşüncesini Batı'ya kazandıran İslâm bilginlerindedir. Aristoteles ve özellikle Platon'un etkisinde kaldı. Yunan düşüncesine bu çok fazla bağlılığı, birçok yerde bağnaz din adamlarının kendisine şiddetle hücum etmesine neden oldu. İbn Haldun ve İbn Teymiye bile onun sevgiye dayalı felsefesi ve düşüncelerine tahammül edemediler (Ülken 1998: 224-225). Arap dünyasında karşılaştığı bu bağnazlıklardan dolayı, düşüncelerini Konya'da yayma ve yazma olanağı buldu. Konya'da iken gerek yaşamına gerekse hür düşüncesini yaymasına kesinlikle müdahale edilmemiştir (hattâ kendisine "şeyh-i ekber" (en büyük şeyh) unvanı verilmiştir).

Vahdet-i vücud inancının mutlak kurucusu ve savunucusu olarak İslâm ve Türk tasavvufuna derinden tesir etti. Tasavvuf üstatlarından biri olan İbn Arabî, "*Fütûhâtü'l-Mekkiye*" ve "*Fusûsü'l-Hikem*" adlı ünlü eserlerin yazarıdır. "*Fusûs*" kitabında öğretisinin temellerini, *Fütûhât* kitabında da ayrıntılarını vermiştir. Eski Yunan kaynaklarından ve özellikle Aristoteles ve Platon'dan esinlenmiştir. "*Vahdet-i vücud*" fikrini, yani "Tanrı- kişi" ayniyetini benimseyerek "insanlar arası sevgi" düşüncesine yönelmiş gibidir. Tıpkı diğer tasavvuf temsilcileri gibi, o da hoşgörü düşünürüdür. Bir yazısında "*Benim kalbim her şekli almaya yeteneklidir; papazların manastırı olabilir, putperestlerin tapınacaklarına yer olabilir, geyiklerin çayı, hacc edenlerin Kâbe'si, Tevrat'ın kitabeleri ya da Kurân'ın durduğu yer olabilir. Sevgi benim dinimdir, inancımdır*" der. Burada "sevgi" ile esas itibarıyla, Allah'a olan bağlılığını anlatmak istemiştir. "*Eğer herhangi bir varlığı ya da yarattığı ondaki güzellikler için seversen, Allah'ı sevmiş olursun; çünkü Allah güzelliğin bizatihi kendisidir... Tüm yönü ile Allah demek sevgi demektir.*" Ve işte bu sevgi felsefesine dayanarak insanların birbirlerini sevme zorunluğunda bulduklarını belirtir ve şöyle der: "*Bana bakarken sen aslında kendi kendini görmekte; fakat sen beni kendin görmüş değilsin. Eğer sen kendini ve beni benim gözlerimle görüyorsan, kendi gözlerinde beni görmüş olamazsın. Benim sana sağladığım zevk ve mutluluk, diğer tüm zevklerin ve mutlulukların üstündedir. Beni sev, sadece beni sev; kendini bende bul ve sev, kendini bana ver, benden başka hiç bir şey, senin kendi iç dünyan olamaz...*"

"Kitab al-Fütûhat" adlı eserinde İbn Arabî, "sevgi" denen şeyin "ilâhî" olduğunu, Allah'ın insan varlığına karşı sevgi duyup kendi büyüklüğünü bu sevgide bulduğunu söyler. Bilindiği gibi bu görüş eski Yunan düşünürlerinden (ve özellikle Aristoteles'den) gelme bir görüştür ve Yunan düşünürleri bu görüşe din aracılığıyla değil akılcı yoldan erişmişlerdir.

İbn Arabî panteist bir din felsefesi yapmaktadır (Ancak Spinoza'da olduğu gibi Allah ile evreni birleştirmeyen, her şey Allah'tır der), ama onun görüşleri belli kalıplara sokulmayacak kadar değişik ve orijinaldir; belki de "monizm" terimi daha uygundur. Evren birdir, varlık birdir, Allah birdir; her şey bu birliğin içindedir. Evrendeki görünen ve görünmeyen şeyler Allah'ın kendini ortaya çıkarmasıdır. Dolayısıyla evrendeki varlıklar ve olaylar duyu organlarıyla ve akılla kavranamaz. Zaman ve değişme yoktur, gölge olan birçok şeyi insan gerçek gibi algılamaktadır. Gerçek olan varlık Allah'tır ve insanlar onu gerçekte olduğu gibi algılayamaz, İbn Arabî burada o zaman var olan kademeli evren anlayışına uygun olarak, duyular evreninden yukarı doğru kademe kademe çıkılarak Allah'ın kavranabileceğini; ama bunu duyular ve akılla yapmanın da imkânsız olduğunu söylüyordu. Bunu ancak kendi özünden Allah'ın özüne gidecek yetkin insanların (ârif) yapabileceğini belirtiyor (Ülken 1998: 218-221). Hz. Muhammed

miraç yükselişi ile tüm yetkin insanların üzerine çıkmış ve onlardan daha da sağlam bir bilgiye ulaşmıştır.

Muhyiddin-i Arabî Fusûsü'l-Hikem'inde "*Hakikat budur ki Hâlik, mahlûk, mahlûk Halik'tir. Bunların hepsi tek bir varlıktandır. Hayır, belki O, tek varlıktır. Ve yine O, çokluk halinde olan varlıktır*" (s.78-79) diyor. Ve aynı akidenin bir tezahürü olarak kitabında: "Şu halde Firavn'un iddia ettiği "Ben sizin yüce Rabbinizim." sözü gerçekleşti. Çünkü her ne kadar o iktidar Hakk'ın aynı ise de Firavn'ın suretinde tecelli etmiştir" diye inançlarını açıklamayı sürdürmektedir. İslâm'da Mansur, Senâî, Zünnun-u Mısri, Şeyh Attar, Şebüsterî, Celâleddin-i Rumî, Nesimî gibi filozof ve şairler vahdet-i vücud düşüncesini propaganda etmişlerdir. Ama özellikle Muhyiddin-i Arabî bütün düşüncelerini Varlık Birliği (Vahdet-i Vücut) üzerinde toplayarak bu görüşlere bir düzenlilik kazandırmıştır. Bu tür görüşleri ile de kendi zamanında olduğu gibi, kendi vefatından sonra da birçok din adamı tarafından şiddetle eleştirildi, hattâ sapkın sayıldı (Ülken 1998: 224-225).

İbn Arabî; İhvan'ın dayandığı İskenderiye kozmolojisini, İbn Meserre'nin Empedoklesci evren anlayışını, el-Biruni'nin astronomik ve astrolojik çalışmalarını ve Hermetik doktrinlerini kendi evren anlayışında birleştirmiş idi (Nasr, 307). Felsefe tarihinde Plotin ve Leibniz'in yaptığı gibi o da birçok değişik görüşü uzlaştırmaya çalışmıştır.

Bu geniş düşüncelerine rağmen Muhyiddin-i Arabî Selçuklu Sultanı İzzeddin Keykâvus'a Müslüman olmayanların değişik kıyafetler giyerek Müslümanlardan ayırt edilmesi için bir mektup yazmıştı. Sultan bunu kabul etmedi¹⁵ (Turan 1965: 258).

Muhyiddin-i Arabî'nin üvey oğlu olduğu iddia edilen Sadreddin Konevî, 1210 yılında Malatya'da doğdu. Malatya yöneticisi olan babası küçük yaşta öldü ve annesi, Selçuklu Sultanı tarafından İbn Arabî ile evlendirildi. Eğitimi üvey babasının yanında aldı. Küçük yaştan itibaren tasavvufî düşünceler içinde büyüdü. Daha sonra Evhadüddîn-i Kirmânî'nin sohbetlerinde olgunlaştı. Konya'da görkemli bir dergâh kurdu, yüzlerce müridi ile yaşamaya başladı. Üvey babasının vahdet-i vücudla ilgili görüşlerini biraz yumuşatarak halka aktardı. Mevlânâ ile sık görüşür, Nasiruddin Tûsî ile mektuplaşırdı. Her dinden insanların katıldığı bir topluluğa Mevlânâ'nın cenaze namazını kıldırması (bazıları bunun yanlış olduğunu söylerler). 1274 yılında Konya'da vefat etti. Kelâm ve Hikmet alanında yüzlerce öğrenci yetiştirdi.

Tûsî ile yaptığı mektuplaşmalar (Gazâlî-İbn Sinâ tartışmalarında olduğu gibi) gene felsefe ile tasavvufu karşı karşıya getiriyor. Konevî gerçeğin akıl ile bilinemeyeceğini (Nietzsche de aklın gerçeği anlayamayacak kadar zayıf olduğunu söylüyor), özellikle tanrısal sıralara aklın asla ulaşamayacağını iddia ediyor. Filozoflar mantıkî yoldan giderek Allah'ı bir "zorunlu varlık" olarak kabul ederken Konevî, "*bütün diğer varlıklarda önce öz, daha sonra da varlık gelirken bu ikisi Allah'ta birleşir; bunu da akılla bilmeye imkân yoktur*" demektedir.

Selçuklu hoşgörüsünün en güzel örneklerinden biri de mutasavvıf Şahabettin Suhreverdî'ye karşı gösterilen davranışlardır.

Suhreverdî (1153-1191) Azerbaycan'da doğdu. Maraga'da ders gördü. İran'da dolaştı. Bir ara Diyarbakır'a gelerek Harput Emiri olan Selçuklulardan İmadüddin Karaaslan'ın

¹⁵ Böyle bir kıyafet ayrımı zorlaması İlhanlı Emir Timurtaş zamanında (1317-1327) ve Osmanlı Sultanı II. Mahmud zamanında 19. Yüzyıl ortalarında kısa süre uygulandı.

himayesinde bulundu. "Elvah-ı İmadiyye"yi bu Emire ithaf etti. Harput, Diyarbakır, Konya ve Sivas'ta yaşadı. Konya'da Sultan Kılıçaslan'ın oğulları Berkayaruk, Melihsah ve Süleyman'ın hocalığını yaptı. Anadolu'ya yaptığı ikinci seyahatten sonra Suriye'ye gitmek istedi. Ancak Sultan Kılıçaslan, oradaki dinî hoşgörüsüzlükten dolayı oraya gitmemesini tavsiye etti. Buna rağmen gittiği Halep'te Selahattin Eyyubî'nin emri üzerine 38 yaşında idam edilerek öldürüldü ("Şeyh- i maktul" öldürülmüş şeyh diye anıldı) (Corbin 2002: 356).

Kendisi, gözleme ve akıl yürütmeye dayanan aklî filozoflara karşı "yeni" bir bilgiye ulaşma yolu öneriyordu. Bu "akıldışı sezgi" (keşif), birdenbire insan ruhuna veya kalbine inen bir nur, bir aydınlık idi ve her şeyi aydınlatıyordu. Bu ne aklî bir sezgi ne de heyecan, cezbe, kendinden geçme halindeki bir sezgi idi. Gerçeğe akılla değil bu yaşanmış aydınlanma ve sezgi ile ulaşılabildi. Akıl taraftarı Aristotelesçi filozoflara karşı çıkan Suhreverdî, Platonculuk ilkelerini İslâmiyete uygulamaya çalışır gibi gözükmektedir. Ama onun bilgi edinme yöntemi içinde Plotinos, Hermes, Empodokles ve Zerdüş'ün ilke ve kavramları da bulunmaktadır¹⁶ (Corbin 2002: 361).

Bu arada Moğol istilâsı önünden kaçan birçok sûfî de Anadolu'ya gelmişti. Bunlardan biri olan Necmeddîn Râzî (Dâyê, öl. 1256) idi ve Sultan I. Alâeddîn Keykubâd adına "Mirsâdü'l-İbâd" adlı siyâset-nâme şeklinde bir eser te'lif etmişti...

Selçuklular zamanındaki eğitim ve bilim çalışmalarının Batı'ya geçişi

Toynbee ve Spengler gibi bazı tarihçiler geçmiş insan kültürlerini çeşitli şekillerde sınıflandırmışlardır. Bunların sayısı da 8 ila 26 arasında değişmektedir. Ama bizim coğrafyamızı ve günümüzü etkileyen en önemli uygarlıkların Yunan, Hıristiyan, İslâm ve çağdaş Batı uygarlıkları olduğu kesindir. Batı uygarlığı bugün bile antik Yunan düşünce ve kültürü ile bağlarını sürdürüyor.

Yunan düşüncesi, Yunancayı devletin resmi dili haline getiren Bizans döneminde gelişme gösteremedi. Daha sonra Antik Yunan eserleri Suriye'de bazı mahalli dillere çevrilmiş olmasına rağmen orada da bir gelişme sağlayamadı. Çin ve Hint ilimlerini de kısmen kendisinde toplayan İran topraklarında da -İslâmdan önceki zamanlarda- önemli bir bilimsel gelişme görülmedi.

İslâm dini, Yunandan aldığı bilim bayrağını, çok geniş bir coğrafyada çok değişik etnik ve dinî kökenlerden gelen insanları birleştirerek önemli ölçüde geliştirdi. Hıristiyan din adamlarının Antik kültürü kendileri için bir tehlike olarak görüp ondan nefret etmelerine rağmen, Müslümanlar ne tehlike olarak gördü ne de nefret etti. Bilakis antik kültürün sönmek üzere olan közlerini yeniden canlandırarak önemli bir bilim ateşi haline getirdiler. Antik Yunan bilimini İslâmileştirmek veya "putperest bilgisi" sayarak yasaklamak gibi bir yola girmediler.

Romalılar ise -devrinin en büyük kütüphanesi sayılan- İskenderiye Kütüphanesini Sezar devrinde ve daha sonra 3. yüzyılda planlı olarak yakmış ve imha etmişlerdir. Scrapeion Kütüphanesi 391 yılında Patriğin emri ile yakılmış, 5. yüzyılda gene İskenderiye Kütüphanesinin son kitapları yok edilmiştir. 529'da Atina Felsefe Okulu kapatılmış, 600

¹⁶ Graudy, Suhreverdî'nin Platoncu veya Zerdüşçü olmadığını, İslâmî bir düşünür olarak felsefe ve tasavvufu bir araya getirmeye çalıştığını savunur (Graudy, 1983:150).

yılında da Roma Saray Kütüphanesi yakılmıştır¹⁷. Hıristiyan kültürü, âdeta insanlığın Antik Yunan kültürü ile ilişkisini kesmek istiyordu. 1209'da Paris Sinod'u tabiat bilimlerine dair her türlü kitabın okunmasını "günah" sayıyordu (Hunke,1972: 271). Müslümanlar ise Hıristiyanlık, Yahudilik ve Sabiiliği kutsal dinler arasında saydığı gibi, Antik Yunan "putperestlerini", Hintli ve eski İranlı Zerdüşti ve Hermetik düşünceyi bile öğretmen olarak kabul etmiştir. Müslümanlar, insanlığa faydalı gördükleri her şeyi müthiş bir öğrenme motivasyonu ile aldılar, öğrendiler ve geliştirdiler. Dinî alanda da sürekli hadis araştırmaları, Kurân tefsirleri ve içtihat "çekişmeleri" ile aslında hür düşünce, tartışma ve hoşgörüyü her zaman canlı tuttular.

Yunanlılar insanlık düşünce tarihine hem bilimsel hem de felsefi bir temel oluşturmuşlardı. Önce dikkatli gözlemleri sonucu evrendeki tüm olayları ve varlıkları açıklayacak teoriler üzerinde durmuş; sonra bunları sembolleştirmiş, sınıflandırmış ve bunlardan yeni rasyonel bilgiler üretecek Mantık bilimini geliştirmişti. Ama Aristoteles'ten sonra Yunan düşüncesi gelişmesini durdurmuş, akıl "kendi kendini yemiş" ve irrasyonel akımlara teslim olmuştu. Bunun en önemli nedeni Yunanlıların gözlem ve düşünsel diyalektik seviyesinde kalmaları idi. Mevcut bilgileri ve akli denetleyecek bir deney uygulamasına geçememişti. Sadece duyuşsal bilgiler, genellemeler ve akıl yürütme, bilimsel gelişme için yeterli değildi. Bunun bir başka nedeni de Yunan biliminin felsefe ve mantık üretmesine rağmen bir teknoloji üretememiş olmasıdır. Bilim sağlam temellere dayanıp gelişmeyince, Yunan felsefesi de yıkıldı.

Batı dünyası ise bilimi deneye ve deneyi de sürekli geliştirdikleri teknolojik araç-gereçlere dayadığı için sürekli bilimi ve teknolojiyi geliştirdi. Ancak Batının rasyonel felsefesinin henüz bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uyduramadığını söyleyebiliriz.

Peki, Avrupa'da yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmeler İslâm dünyasında niçin gerçekleştirilemedi? Bunun ana nedeni, İslâm dünyasındaki tüm aydınların ilgilendiği ana konunun dinî bilgiler (Kur'ân ve hadisler), bu bilgileri Arap mantığı ile işleyecek dilbilim çalışmaları (Nahiv, Kelâm ve Fıkıh) ve gerek mezheplerarası gerekse Şii dini akımlarla yapılan mücâdele olması idi. Yani daha baştan konu olarak doğayı, doğadaki nesnelere ve olayları ele almamışlardı (daha doğrusu bunu inceleyen, gözlem ve deney yapan bilim adamları ilk dönemlerde ve çok sınırlı sayıda kalmıştı). Yunan sofistleri gibi, herkes kendi görüşünü çeşitli deliller ve akıl oyunları ile haklı göstermeye çalışıyordu. İslâm rasyonalizmi de -aynı Yunan rasyonalizmi gibi- kısır çekişmeler içinde kendi kendini yiyip bitirerek meydanı irrasyonel mistik düşüncelere bırakmıştır. Önceleri sadece Hermesçilerde, Maniheiztlerde ve Şii akımlarda olan mistik-irrasyonel düşünce

¹⁷ Hıristiyan dünyasındaki bu kitap düşmanlığına karşı İslâm dünyasında bir kitap ve kütüphane modası vardı. Meraga'da Nasireddin Tusî'nin 400.000 cilt kitaptan oluşan bir kütüphanesi vardı. Halife Abdülaziz'in Kahire'deki kütüphanesinde 1.600.000 cilt kitap vardı (Hunke 1972: 283). Vezirlerin de yüz binlerce cilt kütüphanelere sahip oldukları bilinmektedir. Bu kitapların çoğaltılmasından, kâğıtlarının ve mürekkeplerinin üretilmesinden alıp satıcısına kadar milyonlarca kişinin iş yaptığı bir sektör oluşmuştu. "Eczacı" gibi kitapçı da İslâm dünyasında ortaya çıkmış iki meslek idi.

daha sonra tasavvuf yoluyla Sünniler arasında da yayılmış ve Gazâlî ile de bu grup arasında tam egemenlik kurmuştur.

İslâm dünyasındaki bilimsel çalışma -dinî alanda bile- hadis araştırmaları ve dil üzerindeki çalışmalar bitince daha 8-9. yüzyıllarda bitmişti. Sîbeveyh'in kitabından sonra nahivcilere, Halil'in el-Ayn" kitabından sonra diltcilere, Şâfiî'nin "er-Risale"sinden sonra usulcülere yapacak bir yenilik kalmamıştı. Bu alanlarda bile bir yaratıcılık olmayınca, binlerce aklın içinde dönüp durdukları bir fasit daire oluştu.

Bir başka faktör, Hıristiyanlık ile İslâm arasındaki fark olabilir. Hıristiyanlık kendi kaynaklarından uzakta "öksüz" geliştirdi. Oysa İslâmiyet Arap dünyasında güçlü devletler ve ordular desteğinde geliştirdi. Arap kültürü (özellikle dil), Kurân ve hadislerin kayıtlı olması, İslâm dininde serbest davranmaya, akıl yürütmeye çok fazla izin vermiyordu. Bu nedenle Aristoteles mantığı bile öyle sıkı sıkıya sarıldıkları ve her zaman kullandıkları bir araç halinde değildi, "Nahiv" denen Arap dili kuralları onların temel sonuç çıkarma yolu olmuştu.

Bilim adamları ve çalışmaları İslâm dünyasındaki dinî çatışmanın her zaman dışında kalmışlar (çünkü mücâdelede bunlara ihtiyaç yoktu), din ile ve hattâ felsefe ile bile bağlantı kurmamışlardı. Avrupa'daki bilimle kilise arasındaki mücâdele benzeri bir çekişme İslâm dünyasında olmadı. İslâm dünyasındaki ideolojik çatışmada bilimin yeri yoktu ve bilim adamlarının -Avrupa'da kıyametler kopartan- dünyanın yuvarlaklığı ve dönüşü gibi konulardaki fikirlerine itiraz eden (daha doğrusu bunlarla ilgilenen) pek olmadı.

Avrupa uygarlığının doğuşunda Selçuklu devri bilimsel çalışmaları ve olaylarının önemli rolü vardır. Antik Yunan uygarlığı eserleriyle İslâm düşünürlerinin buna yaptığı katkılar ve açıklamaların Avrupa'ya aktarılmasında Bizanslılardan ziyade Selçukluların katkıları olmuştur. İslâm uygarlığı İslâm dininin yanı sıra Yunan felsefe ve bilimsel çalışmaları ile İran, Hint ve hattâ daha uzak doğudaki uygarlıkların bir sentezi idi. Bu sentezden Bizanslılar hemen hemen hiç faydalanamamışlardır. Böyle bir gücün Avrupa'daki Rönesans ve Reform hareketini başlatabileceği iddiası da dayanaksızdır.

İslâmın başlangıç dönemlerinde Avrupa, İslâm karşısında kaybettiği bazı savaşlardan sonra kendini bu dünyaya tamamen kapatmıştı. Ama Haçlı seferleri ile başlayan dönemde Sicilya, Girit ve Akdeniz hâkimiyetini tekrar ele geçince İslâm dünyasıyla daha cesur ilişkiler kurup bu gücün üstünlüklerini anlamaya çalıştılar¹⁸. Haçlı seferleri, Avrupalıların Müslümanlara karşı özgüvenlerini artırdığı gibi -kilisenin zayıflaması dolayısıyla- kilisenin taassup ve tahakkümüne karşı çıkma cesaretini de artırdı. İslâm dünyasıyla ticarî ilişkiler alabildiğine arttı ve bu kültürel ilişkileri de başlattı. Bu ticarî ilişkiler içinde Batı Selçuklulardan faiz formülleri, borçlanma, kredi, para dönüştürme, çek ve havale ile bankacılık ve sigorta alanında birçok usulleri öğrenmişti (Turan 1965: 324-325).

İslâm dünyasındaki eserler 12. yüzyıldan itibaren Batı dilleriyle çevrilmeye başlanmıştı. Ancak gerek Moğol saldırılarında yok olmasından gerekse Batıya girebilmek için bir "tercüman bulamadıklarından" (çevrilmemiş olmalarından), birçok İslâm âliminin

¹⁸ Benzer bir tereddüt Osmanlılarda da olmuştu. Onlar da savaşlardaki yenilgiler iyice artıp topraklar kaybedilmeye başlayınca kadar Batının üstünlükleriyle ilgilenmemişlerdi

çalışması bilimin gelişmesine gerekli katkısı sağlayamadı. İslâm tıp bilgisi Batıya büyük ölçüde Salerno Tıp Okulu aracılığı ile geçti. Önce Konstantin adlı bir Kartacalı, İslâmî tıp bilgisini burada Latince olarak yazmış, Haçlı seferleri sonrası Arapça bilen ve doğuyu tanıyan kişiler çıkınca İslâm eserleri doğrudan Latinceye çevrilmeye başlanmıştır (Hunke 1972:212- 216). Salerno ve Sicilya'da Pisa'lı Stefano birçok tıp kitabının çevirisini yaptı. Avrupa'nın İslâm ülkelerine yaptığı Haçlı seferlerinin aksine, Sicilya'daki II. Fredrick yönetimindeki "Norman" yönetimi bilim ve hoşgörü bakımından dinler arası mükemmel bir ortam oluşturmuştu. Daha sonra tercümede İspanya kapısı da açıldı.

Bu tercüme Batıya içine düştüğü uzun uykudan uyandırmıştır. Ceremonial Gerhard 1187 yılında seksenden fazla eseri Latinceye çevirdi. Bunların içinde İbn Sinâ'nın Kânûn'u, er-Razî'nin el-Mansurî'si, Hipokrates ve Galenos'un eserleri de vardı. En çok tercüme yapanlardan biri de Gundiaslivus (Ö.1151) idi. Bu mütercim özellikle İbn Sina'nın "eş-Şifa" tercümesi meşhur idi. Razî'nin el-Havî adlı eseri 1279'da "Continens Rhasis" adıyla Sicilya'da tekrar çevrildi.

Arapçadan Latinceye tercüme faaliyeti 16.yüzyıl içlerine kadar devam etti. Ancak bu tercüme İslâm dünyasındaki gibi- kitabın bilim alanının uzmanları tarafından yapılmadığı için birçok hata ve eksiklik taşıyordu (Siraisi 1987; Tekeli 1975).

Rönesans döneminde Batı, Yunan eserlerinin orijinalini buldu. Burada İslâm dünyasının tecrübe bilimler alanında Batıya nasıl işlenmiş, test edilmiş, geliştirilmiş ve düzenlenmiş bir bilgi sundukları açıkça ortaya çıktı. İbn Sinâ'nın Kânûn'u 1473 yılında Milano'da basıldı. 1500 yılına kadar Galenos'un iki ciltlik eseri bir defa basılmasına karşılık, Kânûn'un 16. baskısı yapılmıştı. Razî'nin el-Havî adlı büyük eseri defalarca basılırken, çiçek ve kızamığa dair küçük eserleri kırktan fazla baskı yapmıştı.

Hintlilerin sadece hesapta kabiliyetli olmaları, Yunanlıların aritmetiğe geometrik bir kisve giydirmeleri, Romalıların Matematik alanına neredeyse hiçbir şey getirmemiş olmalarına karşın; Müslümanlar hem aritmetik hesaplar hem geometri ve ikisinin birleşme noktalarında müthiş bir çalışma sergilediler. Üstelik bu çalışmalarını sadece zevk olsun diye yapmadılar, uygulamalı matematik (amelî hesap) olarak hayatın her alanına uyguladılar. Matematik alanında Rönesans'ın üstatları Müslümanlar oldular (Hunke 1972: 128).

Harezmi'nin başta matematik dalındaki yapıtları olmak üzere, astronomi ve yer coğrafyası konularında yazdığı bilimsel değeri yüksek "el yazması" yapıtları 12.yüzyıl başarılarından başlayarak, İspanya Arapları ve ticaret gemileri ile Orta Doğu'ya gelen bilim ilgilileri tarafından Avrupa'ya taşınmıştır. Harzemi'nin yapıtları içinde, kısaca "Cebir Kitabı" adı ile anılan yapıtı, "*Kitabü'l- Muhtasar fî Hesab el-Cebr ve'l-Mukabele*" (*Cebr ve Mukabele yolu ile Hesaplamanın Elkitabı*), 1145 yılında Chester'lı Robert tarafından İspanya'da Latinceye çevrilmişti ("*Liber algebrae et almucabala, Al-Khwairami's Al-Jabr*"). Kısaca onlu sayılarla aritmetik ve cebirsel işlemlerin tanıtılıp, birinci ve ikinci derece denklem kurma yolu ile problem çözümlenmenin örneklerle anlatıldığı kitap, o denli etkili olmuştur ki, Avrupa Harezmi cebrine "üstün bilgi" değerlendirmesini yapmış, onu öğrenenleri ayrıcalıklı görmüştür. O güne kadar "yaklaşık" kavramının önde geldiği değerlendirme yolları Harezmi cebri ile "kesinlik" kavramını kazanmıştır.

Problem çözümlenmede kolayca yanıt veremeyen aritmetik, yeni olanaklar kazanarak yeni ufuklara uzanma yolunu bulmakla kalmamış, cebri öğrenmekle dünya görüşü değişenlerin sayısı her gün biraz daha artmıştır. Aristo felsefesinin götürdüğü hayalcilik, yerini bilimsel gerçekçiliğe yönelime bırakmıştır. Harezmi'nin bir başka kitabı da "*Liber Algorismi de numero Indorum*" adıyla gene erken dönemlerde Latinceye çevrilmiştir.

Avrupaya alcohol, alembic, alkali, anilin, arsenic, benzoar, bor, canphor, elixir, kalium, lacquer, natron, realgar, talc gibi birçok kimya terimi Müslüman bilim adamlarının kitaplarından geçmiştir (Gürel, 2001:121). Müslümanlar gökyüzünü o kadar dikkatli incelemişler ve Yunanlıların gözlemediği birçok yıldız gözlemlemiş ve bunları adlandırmışlardı. Astronomi kitaplarının Batıya çevrilmesi sırasında birçok yıldız isimleri de Arapçadan Latinceye geçmişti (Hunke 1972: 97)

Haçlıların Suriye ve Güneydoğu Anadolu'da kalışları sırasında Müslümanlarla eğitim-öğretim ilişkileri olmuştu. Musullu Kemaleddin b.Yunus, Hıristiyan ve Yahudilere matematik, astronomi, mantık ve müzik derslerinin yanı sıra Tevrat ve İncil dersleri de veriyordu. Erbilli İzzuddin hem Müslümanlara hem de Hıristiyanlara felsefe okutuyor ve çok saygı görüyordu (Turan 1965: 325). 1200'lü yıllarda Pizalı Leonardo Fibonacci, Akdenizdeki gemi ticaretini zamanında iyice öğrendiği Arapça ile anlatıyor, Arapçadan Latinceye matematik kitapları çeviriyor ve Arap rakamlarıyla matematik yapıyordu. II. Fredrick'in sarayında, Musul'da Kemaleddin İbn Yunus'dan matematik öğrenmiş olan Antakyalı Theodoros ile İslâm dünyası matematiği üzerine yarışma yapılıyordu (Hunke 1972-82).

Batıya en çok etki eden Müslüman âlimlerden birisi de İbnü'l-Heysen idi. O, Euklides ve Batlamyus'u çürüten görme teorisi kadar ışınların kırılması, ışık geçirmeyen yüzeyler, ışınların düz çizgiler halinde yayılması, atmosferin kalınlığının ölçülmesi gibi birçok alanlarda yeni görüşler getirdi. Görüşlerini oluştururken tamamen kendi gözlem ve deneylerine dayandı (Hoodbhoy,1997; Hunke,1972: 120-123).

İslâm bilim adamlarının Batı uygarlığına katkılarını başlıca şu noktalarda özetleyebiliriz: Muhammed bin Musa el-Harezmi, cebirin kurucusu, sıfır rakamını matematik işlemlere dâhil eden, analitik geometrinin öncüsü ve eseri Avrupa üniversitelerinde okutulan bir matematikçi idi. Cam yapımı 9. ve 10. yüzyılda Suriye'deki sanatkârlardan öğrenilmiştir. Daha sonra saat yapımında yaygın olarak kullanılan sarkaç (pendulum), 10.yüzyılda İbn Yunus el-Mısri tarafından keşfedilmişti. Battani, geliştirdiği sinüs, kosinüs ve tanjant kavramlarıyla trigonometri ustası idi. Ters trigonometrik fonksiyonları bilim dünyasına getirenler Müslümanlar idi. Ondalık sayı gösterimlerini Batıda ilk yazar Danimarkalı Simon Steven idi (1589); ama ondan yıllarca önce Kaşani, bölmelerde küsurlü sayıları ondalık olarak göstermeye başlamış ve pi sayısını 16 ondalık haneye kadar hesaplamıştı. Bir polinomun beşinci kökünü hesaplayan bir algoritma tanımlamıştı. Cebirdeki "x" ve "y" gibi sembolleri ilk kullanan da Fransız matematikçi Francos Vieta değil Müslümanlar idi. Avrupa'da kübik eşitlikleri ilk kez İtalyan Niccola Tartaglia'nın çözdüğü söylenir; ama yüzlerce yıl önce kübik ve daha yüksek eşitlikler Müslüman matematikçilerce çözülebiliyordu. İngiliz matematikçi John Napier'den önce Müslüman matematikçiler logaritmik tablolar kullanabiliyorlardı. Galenos ve Hipokrates'in geleneksel tıbbi ilk defa er-Razi ve diğer İslâm tabiplerince eleştirilmiş ve yanlışların birçoğu düzeltilmiştir. George Sarton,

İslâm tıbbının büyük ölçüde orijinal olduğunu ve modern tıbbın temelini oluşturduğunu söyler.

Farabî, Batı felsefesinde Saint Thomas ve Albertus Magnus'u ciddi olarak etkilemişti. Dominicus Gundissalvi, Batı bilimler sınıflandırmasında yüzyıllarca gelenek olan trivium ve quadrivium yerine Farabî'nin bilimler sınıflandırmasını esas almıştı.

İbn Sinâ'nın Batı üzerindeki etkisi Farabî'den daha büyük idi. Hattâ İbn Sinâ'nın Batı üzerindeki etkisi İslâm dünyasındaki etkisinden (ve onun üzerinde Batıda yapılan çalışmalar da İslâm dünyasındakinden) çok daha geniş ve derin olmuştu. Meşhur "el-Kânûn fi't-Tıb" adlı eseri (İbn Sina 1995) 1150-1187 yılları arasında Gerard de Crâmone tarafından "Canon" adıyla Latinceye çevrilmişti. İbn Sinâ'nın bu eserde gösterdiği sınıflandırma, düzenleme, açıklama ve anlatım tarzı Batı hekimlerini yüzyıllarca büyüledi. Batıda birkaç yüzyıl etkili olan bu eser, onu Hipokrates ve Galenos ile aynı şeref mevkiine yükseltmişti. "Şifa" adlı eseri "Sufficiencia", Necat adlı kitabı "Metaphisica Compendium", Kitabü'n-Nefs "Compendium de Anima" adları ile Latinceye çevrilmişti. Batı onu 12. yüzyıldan itibaren tanıyordu. Onu Batıda esas tanıtan Yahudi filozof Hispanus idi¹⁹. Onun bazı eserlerini (Sufficiencia, De Coelo et Mundo, De Anima, De Animalibus, De Intelligentia, Philosophia Prima gibi) Latinceye çevirerek Opera (Mecmua) adıyla yayınladı, İbn Sinâ'yı üstat gibi kabul eden St. Thomas, St. Bonaventura ve Gilbert de la Porre onun etkilediği filozoflardır. Abélard, St. Thomas, Don Scotus²⁰ gibi düşünürler arasında yapılan tartışmalarla doğudan yapılan tercümelemler yeni ufuklar açtı. Farabî ve İbn Sinâ çevirileri Batıda Augustinizmin yerleşmesine ve yayılmasına yaradı. Augustinistler aynı zamanda İbn Sinâcı idiler (Avicennian Augustinizm). Ortaçağda birçok Hıristiyan filozofu Aristoteles'in bilgi teorisi yerine İbn Sinâ'nın bilgi teorisini benimsemişti (Ülken 1998: 278).

İbn Sinâ'yı en iyi tanıyanlardan biri ve onu Aristo'dan sonra en önemli filozof sayan kişi Roger Bacon'dur (kendisi bir "İbn Sinacı Augustinist" idi). Bacon dünyanın yaratılışı konusunda, yaratılışın bir aracı ile oluşu ve cehennem azabının devamlılığını inkâr etmiş olması konusunda İbn Sinâ'yı eleştirir. Ama İbn Sinacılığı Avrupa'da esas geliştiren onun illuminizmi idi. Bacon, deneysel düşünce ve araştırma fikrini Müslümanlardan almıştı (Hunke,1972:249). Albertus Magnus, İbn Sinâ'nın akıllar sınıflandırmasını kullanıyordu. Thomas da İbn Rüşd incelemeleri sırasında, İbn Sina'yı eleştirdi. İbn Sinâ, ruhumuz duyular âlemine ne kadar dalarsa tümel kavramlara (akledilir) o kadar yaklaşır derken; St. Thomas bunun tersini söyleyerek ruhun duyular dünyasından uzaklaşarak tümellere varabileceğini savunuyordu. İbn Sinâ'nın Aristoteles'den ayrılarak ruhu bedenden ayrı bir cevher olarak ele alıp değerlendirmesi; Descartes'de (onun meşhur "cogito ergo sum" ifadesinde) ve Bonaventure'de ("Anlamak için, inan!") görülmektedir. İslâm dünyasında Gazâlî'nin İbn Sinâ'ya yaptığı eleştirilerin benzerini Batı dünyasında da Paris piskoposu Guillaume

¹⁹ Farabî ve İbn Sina'nın Batı felsefesine olduğu kadar Avrupa'daki Yahudi felsefesine de çok önemli etkileri olmuştur. Bu düşünürlerin kitapları Latince gibi İbraniceye de çevrilmiş; Maimonides, Ben Gerson, Ben Ezra, Crescas ve özellikle Spinoza, Farabî'den önemli ölçüde etkilenmişti.

²⁰ Michael Scotus, öğrenimini İspanya'da yapmış, İbn Sina ve İbn Rüşd'ün eserlerini Latinceye çevirmiş bir filozof idi.

d'Auvergne (Ö.1249) yapmıştır. Onun Aristoteles ve düşüncesini eleştirdiği kitabında 40 yerde İbn Sinâ'dan bahsediyordu.

Yunan felsefesini İslâm düşünürlerinin alıp gerek dinî hükümlerdeki akıl yürütmelerde gerekse inanca yönelik önemli konularda geliştirmeleri, Ortaçağ Batı filozoflarının, Aristoteles başta olmak üzere Yunan felsefesini daha kolay kabul etmelerini sağlamıştır. Başka bir deyişle, Hıristiyanlık geçmiş devirlerinde Antik Yunan felsefesini paganist olarak yorumlayıp tümünden reddetmişti. Ama Müslümanlar onu yoğurup işledikten sonra, bir İslâm dinî yorumuyla birlikte kolaylıkla kabul ettiler. Bu da İslâm dünyasının Avrupa felsefesine yaptığı büyük bir iyiliktir. Hatta sadece Hıristiyan filozoflar değil, Yahudi filozoflar da İslâm filozoflarının açtığı yoldan felsefe yapmışlardır.

İslâm dünyasının bilim alanında en çok gelişen alanı tıp idi. Dinî sistemdeki "*Allah her hastalığın ilacını ve tedavisini yaratmıştır; yeter ki siz onu arayarak, araştırarak bulunuz*" şeklindeki yaygın inanç bu alandaki gelişmelere büyük bir kolaylık sağlamıştır. Tıp alanında önce er-Razî Batıyı büyük ölçüde etkiledi. O, hem Müslümanlara hem de Batıya her türlü etkiden uzak, tarafsız bilimsel araştırma ve incelemeyi öğretti. Onun çiçek ve kızamık hastalıklarına dair eserleri 18.yüzyılda bile hâlâ en iyi çalışmalar arasında sayılıyordu. Gut (damla hastalığı) ve romatizmayı birbirinden ayıran teşhisi de o yapmıştı. Cerrahideki kaytan yakısı da Razî'nin önerisidir. İbn Sinâ; plörzi, pnömoni ve interkostal nevralsi ile karaciğer apsesi ve peritonitin ayırıcı teşhislerini yapar. Bağırsak ve böbrek kolitlerinin semptomlarını ayırır, yüz felçlerinin nedenlerini açıklar. İbn Sinâ şarbon hastalığının da tam bir açıklamasını yapmıştır. Tedavide sıcak ve soğuk banyolara karışık banyoları da ekler. Damar içi şırıngası ve buz torbası da İbn Sinâ'nın buluşudur.

Hipokrates yaraların cerahatlandırılarak tedavi edilmesini öneriyordu. İbn Sinâ cerahatsiz yara tedavisi önerdi; kuvvetli şarap ve sıcak sargılarla cerahati durdurdu. Şarabı steril bir madde olarak kullandı. Yaraların her türlü kimyevî ve mekanik tahrikten kaçınılarak tedavi edilmesi geleneğini kurdu. İbn Sinâ ve Razî'nin resimleri yüzlerce yıl Paris Tıp Fakültesi'nin salonlarını süsledi. İslâm tıbbı Yeni Çağın başlangıcına kadar Batıdaki, tek tıbbî bilgi olarak kaldı. 17.yüzyıl ortalarına kadar Batı sadece Razî ve İbn Sinâ'nın eserlerini genişletmekle uğraştı (Hunke 1972: 224).

Tıp alanında İslâm hekimlerinin sağladığı yenilikleri kısaca şöyle özetlemek mümkündür: Razî, çiçek ve kızamık hastalıklarının önemli bulaşıcı hastalıklar olduğunu; İbn Sinâ, veremin (tüberküloz) yayılabilir tabiata sahip olduğunu ortaya koydu. Alkol ve şarabı steril madde olarak kullandılar. İbn Sinâ, ağız anesteziğini uyguladı. Kar ve soğuk su dâhil birçok uyuşturucu madde önerdi ve uyguladı. İslâm dünyasında cerrahi oldukça geliştiği için, burada vücudu genel olarak ve kısmen uyuşturan maddeler tıbbı sokuldu. Cerrahide yüzlerce âlet geliştirildi. Zahravî'nin "*et-Tasrif*" adlı kitabında bunlardan 200 âlet resimli olarak tanıtılmaktadır. İbn Sinâ yaptığı kanser ameliyatlarını ayrıntılı olarak anlattı. Razî ve İbn Sinâ'nın psikoloji ve psikiyatri üzerine ilginç görüş ve uygulamalar geliştirdikleri görülmektedir. Göz hastalıkları ve görme üzerinde önemli buluşlar yapıldı. Hatta "retina" ve "catarakt" kelimeleri bile Arapçadan gelmektedir. Batının tıp alanında İslâm dünyasını izlemesi sadece bilimsel kitaplar alanında olmadı; hastahane hizmeti alanında da önemli etkileri oldu. Er-Razî'nin ve diğer Müslüman

hekimlerin hastane kurarken yer seçmelerinden hastalara yapılan tedaviye kadar birçok noktada Batıya bir örnek teşkil ettiğini herkes kabul etmektedir.

Yunanlıların birbirinden ayıramadığı tıp ve eczacılık, Müslümanlar tarafından iki ayrı bilim dalı olarak geliştirilmişti. İslâm tıp kitapları, ilaçlar bahsini özellikle ayrı ayrı tertip ediyorlardı. Galenos komplike ilaçlar sunarken İbn Sinâ daha zararsız ve etkili basit ilaçlar kullandı. Kânûn'da 780 ilaç tanımlanmıştı. Birçok bitki de Arapça isimleriyle Batıya geçmişti (ambra, safran, sandelhoz, senna, kampfer, tamarinde, haschisch, galgant vs).

Deney yapma alanında bilim dünyası Galileo'yu tanır ama İbn Sinâ, Birunî gibi yüzlerce Müslüman bilim adamı gözlemin yanı sıra deneyi de bilgi elde etme aracı olarak kullanmıştır. Hattâ Batılılara deney ve tümevarım fikrini veren kişilerin İbn Heysem ve Razî oldukları bile söylenebilir. İbn Heysem, bilgi elde etmede tümevarım yöntemini Aristo kıyasından daha önemli görüyordu. Yunanlılar gözlemci ve teorcidirler, Müslümanlar gözlemci-deneyci-ölçmeci, ama çok fazla teorici değildirler. İslâm bilginleri sadece gerçeğin peşinde idiler ve dinî inançlarını buna bir engel olarak görmüyorlardı. Birunî, Musaoğullarının gökbilim çalışmalarını değerlendirirken bu gayretleri "*Çünkü onlar, bütün gayretlerini gerçeğe varmak için harcadılar.*" şeklinde tasvir etmektedir. Öte taraftan Müslüman bilim adamlarının inceledikleri her konuda büyük bir sabır ve metanet gösterdiklerini de belirtmeliyiz.

Aslında Yunan teorik astronomisinin ilk verilerini Babilliler vardı. Bu gözlem ve ölçmeler Aristoteles tarafından bir evren teorisi oluşturmada kullanıldı. Daha sonra Anadolu'dan Hipparch yeni gözlem, ölçme ve hesaplamalarla yeni bir astronomik sistem önerdi. Bundan 250 yıl sonra Batlamyus, Almagest'inde o zamana kadar elde edilen bilgileri en iyi şekilde işledi. Ancak daha sonra ne Hint'te ne Roma'da gökbilimi üzerine esaslı bir çalışma yapılmadı. Gökbilim araştırmalarını tekrar ciddi olarak başlatan Müslümanlar idi. Çünkü onların kutsal kitabı "*Onlar gökyüzüne dikkatle bakmıyorlar mı? Onun nasıl yaratıldığını araştırmıyorlar mı?*" diye soruyor (Sûre: 88, âyetler: 16-19); tüm göklerde ve yerde Allah'ın ilminin bulunduğunu, insanların bu ilmi elde etmelerini söylüyordu.

Batı dünyasında önemli etkileri olan bir başka Selçuklu dönemi düşünürü Gazâlî'dir. 1500'lü yıllarda Makasid'i ve Tehafüt'ün bazı bölümleri Latinceye çevrilmişti. Süryanî-Yakubî kilisesi rahibi filozof Bar Hebraeus (Ebu'l-Ferec) de onun fikirlerini Batıya tanıtmıştır. O, Gazâlî'nin İhya'sından geniş ölçüde yararlanmıştır. St. Thomas da Gazâlî'nin bazı metinlerini çalışmalarında kullandı. Hattâ Guillaume d'Occam, Thomas'ın rasyonalist felsefesini yıkmak için Gazâlî'den önemli ölçüde yararlanmıştı (Horovitz 1915). Aslında Gazâlî vasıtasıyla doğuda Aristotlesci felsefecilere karşı uyanan tepki, Batıda Aristoteles felsefesinin yayıldığı dönemlere rast gelir. Gazâlî aynı zamanda Pascal'ın "Pensees"sini de -duyularımızın bizi aldatabileceği, gönül gözü vs. gibi konularda- geniş ölçüde etkilemiştir (Ülken 1998: 289-292).

Teknik alanda İslâm dünyasından Batıya geçenler arasında pusula vardır. Haçlı Seferlerine katılan Maricourt'lu Petrus (R.Bacon'ın hocası) mıknaş ve pusula bilgisini Müslümanlardan alarak 1269'da "*Epistola de Magnete*" adlı kitabında tanıtır. Bundan elli yıl sonra İtalyan Flavio Gioja Venedik'te pusulayı keşfetmiş görünür (bunu Müslüman gemicilerden öğrenmiş olma ihtimali yüksektir). Roger Bacon da mıknaş

ve kehribar taşı üzerinde gözlemlerini yayınlar ve onun öğrencisi Peter Peregrinus 1269 yılında pusulanın ilkel biçimini tanımlar.

Reşidüddin'in *Moğol Tarihinde*, Kubilay'ın Çinlileri mağlup ederken Suriye'den gelmiş üç mühendisin yardımıyla yaptığı ateşli silâhları (makinelere) kullandığı yazılmaktadır.

Selçuklular zamanındaki bilim ve kültür kurumlarının tahrip edilmesi

Selçuklular gerek iç çekişmeler gerekse Şiîler ve Haçlılara karşı yürüttükleri dış mücâdelelerle çok hareketli bir tarih yaşadılar. Ancak onların İslâm dünyasına getirmek istedikleri düzeni ve huzuru, kurdukları bilim-eğitim ve kültür ortamını Şiîler veya Haçlılar yıkmadı. 1200'lü yıllarda Asya'dan bir âfet gibi gelen Moğollar yok etti. Selçuklu uygarlığının birçok eserini günümüze kadar ulaşmamasında bu yıkımını büyük bir rolü vardır.

Moğollardan önce Karahıtaylar ve "Moğollaşmış Türkler" denilen Nayman akınları, Orta Asya'da kurulmuş olan bilim ve kültür ortamını mahvetti. Örneğin Hotanlı Alaaddin Mehmet, medresesinin kapısında işkence ile yok edildi (Turan 1965: 244)

Moğolların 1243 yılında Anadolu Selçukluları Devleti'ni hâkimiyetleri altına almalarından sonra, Ahi ve Türkmen çevreler üzerindeki ağır siyasî ve fikrî baskıları ve birçok vilayette gerçekleştirdikleri katliamlar sonucu Ahi ve Türkmen çevreler büyük kalabalıklar halinde uc bölgelere göç etmek zorunda kaldılar. Moğol kökenli emirler, sultandan aldıkları bir fermana istinaden Ahi ve Türkmen çevrelerin ellerindeki işyerleri medrese, tekke ve zaviyeleri müsadere ediyorlardı. Bu durumda Ahiler, Ekberiler, Bektaşî, Babaî, Haydarî ve Evhadî dervişler gibi dinî- tasavvufî zümreler yanında; bunlarla iç içe olan Kayılar, Germiyanlılar, Bozoklar, Salutlar, Avşarlar gibi millî unsurlar da uc bölgelere göçüyorlardı. Şeyh Sadrüddin-i Konevî de "vasiyet"inde gençlerin ve gücü yetenlerin şu Diyar-ı Rum'u (Anadolu'yu) terk etmelerini öğütlemektedir. Yüz sene aralıksız devam eden bu göçler, uc beyliklerin ve Osmanlıların insan potansiyelini oluşturuyordu.

Moğol istilasından sonra rasyonel duyuş ve düşünüşte olan Ahi ve Türkmen çevrelerin teşkilât ve tarikatları dağıtılmış aklî ilimlere muhalif olan çevrelerin meşrepleri ön plâna çıkmıştır. Bu durumda Anadolu'da tabii ve aklî ilimler tamamen himayesiz kalmıştır. Moğol istilasından sonra Anadolu'da hızlı bir mistikleşme görülmektedir. Bunun sonucu olarak bu dönemde telif edilen eserlerin büyük ekseriyeti tasavvufî-dinî ve edebî eserlerdir.

a) 13. asrın ilk çeyreğinden itibaren çok sayıda mutasavvif ve derviş Moğol istilası önünden kaçıp Anadolu'ya sığınmıştır. Bu tasavvufî zümrelerin Anadolu'da faaliyet göstermeleri sonucu Anadolu'da fikrî denge tasavvuf lehine bir gelişme göstermiştir.

b) Moğol iktidarının Anadolu halkı üzerinde yarattığı şiddetli fikrî ve siyasî baskı ve gerçekleştirdiği acımasız katliamlar Anadolu halkını bezginliğe ve ümitsizliğe sevk etmiştir. Bu durum me'yus ve çaresiz insanlara umut ve huzur kaynağı olan tekke ve zaviyelere rağbeti arttırmıştır. Bu hızlı gelişme aklî ve tabii ilimlere karşı ilgiyi azaltmıştır.

c) Moğollar, Anadolu'da gerçekleştirdikleri katliam ve zulümle pek çok aydın, kültürlü ve bilge kişilerin telef olmasına veya Moğol zulmünden kaçıp Anadolu'yu terk etmelerine, Ahi teşkilâtının baş mimarı Ahi Evren ve arkadaşları da Kırşehir'de katliama uğramalarına sebep olmuştur.

d) Moğol hâkimiyeti, Anadolu Selçuklu Devleti'nin siyasî otoritesinin ve ekonomik gücünün zayıflamasına sebep olmuştur. Bu durumda ilim adamlarının himayesiz kalmalarına ve Anadolu'dan göçmelerine yol açmıştır. Ancak 13. asrın sonlarında istiklâllerini ilân eden Türkmen beylerin -sınırlı da olsa- bazı ilim ve fikir adamlarını himayelerine aldıkları görülmektedir.

e) Moğol iktidarının himayesini kazanan Mevlânâ Celeleddin-i Rumî ve etrafındakilerin Anadolu'da fikri üstünlük kurmaları da akli ilimlerin gerilemesine sebep teşkil etmiştir. Zira Mevlânâ Celeleddin-i Rumî, babası Bahaüddin Veled, hocaları Seyyid Burhaneddin-i Tirmizî ve Şems-i Tebrizî, oğlu Sultan Veled genel olarak akla ve akılcılığa muhalif kişilerdir. Bunların Anadolu'da akılcılığa akli ilimlerle uğraşanlara karşı savaş açmaları ve Moğol iktidarının desteği ile fikrî üstünlük kurmaları, Anadolu'da akılcılığın gerilemesi, felsefe ve pozitif ilimlerin horlanması zihniyetini doğurmuştur.

Sonuç

Romalılar Yunan topraklarını ele geçirmiş olmalarına rağmen kısa süre sonra Roma kültür dili Yunanca olmuş ve Horace'ın deyişiyle "*Esir Yunanistan kaba fatihini esir almıştı.*" (Watt, 215). Araplar Mısır, Suriye, Mezopotamya ve İran'ı ele geçirdiklerinde din ve edebiyatlarından başka bir kültürel güçleri yoktu. Acaba buradaki binlerce yıldan beri yerleşik olan kültürler Arap fetihlerini niçin esir alamadı? Gerçi buradaki kültürler (Yunan, İran ve Hint) Abbasiler döneminde Arapçaya tercüme edildi; birkaç yüzyıl boyunca da Arap kültürünü çeşitli açılardan etkilemeyi başardılar. Ama sonra, özellikle Gazâlî'den sonra İslâm dini ve Arap kültürü gerek Kuzey Afrika'da gerekse Orta Doğu ve Asya'nın batı kısımlarında egemenliğini iyice sağlamlaştırdı. Bu yörelerdeki bölgesel ve etnik farklılıklar İslâm dininin değişik şekillerini oluşturarak etkisini ancak sınırlı düzeyde gösterebildi.

Orta Doğu kökenli olmakla beraber Arap yarımadasında doğan İslâmiyet; Suriye, Irak, İran ve Anadolu topraklarına yayılmaya başlayanca iki önemli uygarlık kaynağının etkisini hissetmeye başladı: 1. İskenderiye'den Urfa ve Harran okullarına, oradan Bağdat'a geçen Helenistik felsefe; 2. Yunan etkileriyle Hint etkilerini birleştiren ve Cundişapur Medresesi aracılığıyla Bağdat'a geçen İran etkisi.

Emeviler zamanında başlayan Süryaniceden ve Yunancadan çeviriler, Abbasiler döneminde Bağdat'ta büyük bir gelişme gösterdi. Mansur ve Memun'dan itibaren çeviri çalışmaları uzmanlık halini aldı.

İslâm hükümdarları, Antik Yunan devri eserlerine büyük bir ilgi gösterdiler ve bu diplomatik ilişkilere bile konu oldu. Halife el-Me'mun, Bizans'a karşı kazandığı bir zaferden sonra tazminat olarak Yunanca kitaplar istemişti. Harun Reşid de Ankara ve Amoria'nın fethinden sonra Yunan yazmalarını istemişti. Bizans hükümdarı VII.Konstantin de Abbasilere karşı ittifak yapmak üzere, Dioskurides'in resimli ve güzel baskılı bir kitabını Endülüs halifesine göndermişti. Aslında Müslüman hükümdarların bu yaptıkları, dünya çapında büyük bir eser kurtarma operasyonu idi. İstanbul'da Bizans saraylarında çürümekte olan binlerce değerli eser, Müslümanlar tarafından hem kurtarıldı hem de Arapçaya çevrilip üzerinde çalışmalar, genişletme ve düzeltmeler yapıldıktan sonra Batıya aktarıldı (Sayılı 1985).

Efsanevî tercüman Huneyn, bir ekip halinde tercüme yapıyordu. Öyle ki Galenos, Hipokrates, Dioskurides, Oribasius, Aristoteles ve Platon'un bütün eserlerini Arapçaya çevirdiği gibi, Tevrat'ı bile Yunancadan Arapçaya çevirmişti. Mansur devrinde Batrik ve

oğlu Yahya bin el-Batrik, Ebu Zekeriya ilk çevirmenler (mütercimler) idi. Ebu Yahya Zekeriya Mervezi, Merv'li olmakla birlikte göç etmiş bir Nasturi ailesindendi. Ana dili Süryanice idi. Tabaristanlı Raben, Farsça ve Süryanice'den çevirileriyle ün yapmıştır. İbn Vahşiye, Nibti dilinden Arapça'ya ilmi ve felsefi eserler çevirdi. Süryanice'den felsefe çevirileri yapanların en büyüğü Kindî'dir. Sabit bin Kurra ve Huneyn ailesinden sonra tercüme çalışması çok genişledi. Nasturî veya Yakubî çevirmenleri Süryanice ve Yunancadan Arapça'ya önemli eserler çevirmişlerdir. Ebu Bişr Metta bin Yunan (Yunus) da büyük çevirmenlerdendir. Bu kişi, alnız çevirmenliğiyle değil, birçok âlim ve filozofa Yunan ilmini öğretmekle ünlüdür. Tercüme çağında önemli tercümanlar neredeyse tamamen Hıristiyan kökenlidir.

Halife el-Me'mun bir Tercüme Akademisi kurdu. Başına Harun Reşid zamanından beri ustaca tercüme yapan Yahya İbn Mâseveyh'i getirdi. Aristoteles, Hipokrates, Galenos, Öklides, Arşimed, Batlamyus ve Plotinus'un hemen bütün eserleri Arapça'ya çevrildi. Şairler, müzisyenler, matematikçiler, astronomlar, coğrafyacılar, hukukçular, tarihçiler ve filozoflar, yalnız Batı'nın değil Doğu'nun, Çin ve Hint uygarlıklarının katkılarını da öğrendiler. Bilgiyi daha ileri göturdüler.

Müslüman kültür çevresi çevresindeki tüm kültürlerden aldığı bilgileri tam bir yansızlıkla, hiçbir otoritenin cazibesine kapılmadan inceledi; hataları varsa düzeltti. Bilimsel araştırmalarda hiçbir sınırlayıcı kayıt tanımadılar. Yunanlılar gibi hemen teori ve kanunlara ulaşma gibi bir telaş içinde olmadılar. Her şeyi binlerce defa gözlemlədiler, deney ortamına alınabilecekleri denediler. Onların gösterdikleri bilimsel titizlik gerçekten övgüye değer idi.

İslâm dünyasında bilgi peşinde koşanları (Hayyam'ın "*Risaletü'l-Vücut*" adlı kitapçığına dayanarak) dört grupta toplamak mümkündür. 1) Kelâmçılar (mütekellim): Tartışma ve delillendirmelerle akıl yürüterek sınırlı miktarda bilgi sahibi olanlar; 2) Filozof ve matematikçiler (hukema): Gözlem, akıl ve mantıkla bilgi sahibi olanlar ve kendi bilgilerini hep geliştirmeye çalışanlar; 3) İsmailîler ve Talimiyun: Bilgi peygamberlerden, Allah'ın özel kullarından öğrenilir, herkes kendi başına bilgi sahibi olamaz diyenler; 4) Mutasavvıflar: Bilgi dıştan değil iç dünyadan öğrenilir; insan kendi ruhunu temizleyerek orada Allah'ın yerleştirdiği bilgiye ulaşmalıdır diyenler.

Aslında rasyonalist İslâm düşüncesinin temelleri Farabî ile Orta Asya'da atıldı. Bilimsel çalışmaların ana dinamiklerinden biri de hep Horasan ve Harezmi yöresi oldu. Farabî'nin açığı İbn Sinâ'nın güçlendirdiği ve genişlettiği bilimsel ve felsefi düşünce yolu, daha sonra iki koldan gelen çalışmalarla kesildi. Bunlar dinde katı sünnet taraftarları ("*ehl-i sünnet ve'l-cemaat*") ve tasavvuf yolunun genişlemesi idi. Bu akımlar 10-11.yüzyıldan itibaren öylesine güçlendi ki, İslâm dünyasında akla, gözleme ve deneye dayalı bilimsel çalışmalar doğum esnasında boğuldu ve öldü.

Şii-Sünnî çatışmaları, her dinî grubun giderek daha fazla gruplara bölünmesi (mezhep ve tarikatlar), Haçlı seferleri, Moğol saldırıları halkı o kadar bunalttı ki; herkes huzur arayacağı, olayları yorumlayacağı ve kendini kurtaracak yeni yollar aramaya koyuldu. Rasyonalitenin kendilerine çözüm olmadığı yerde de ya "asr-ı saadet" denilen Peygamber dönemindeki yaşayışı aynen yaşamaya (şeriat) ya da kendi iç dünyasına dönüp "orada seyahat ederek" gerçeğe ulaşmaya, huzur bulmaya çalıştı. Bunun sonucu olarak da doğaya ve olaylara rasyonel bakış açısı ve yorumlama tamamen ortadan kalkmış, bunun yerine "esrar perdesinin kaldırılması", keşif, kehanet, keramet

gibi irrasyonel davranışlar moda olmuştur. Bu da insanları düşünme melekesinden mahrum bırakmış, halkları bilimsel zihniyetten uzaklaştırmış, dini yozlaştırmış ve din bir taraftan medreselerde "şeriat" olarak bir taraftan da tekke ve dergâhlarda "tarikât" olarak iyice kalıplaştırılmıştır. Bu kavga ve çekişmeler içinde rasyonel düşünce ve bilim tamamen tükenmiştir.

Bağdad'ın Moğollar tarafından yakılıp tahrip edilmesinden sonra -arada bazı yerlerde parlayan yıldızlara rağmen- İslâm dünyası genelde yoğun bir karanlığa gömüldü. Yüzlerce yıl bir "kültürel geniş getirme olgusu" yaşandı (el—Cabirî. 1997: 70). Belki binlerce eser yazıldı ama hepsi birbirinin tekrarı, şerhi, haşiyesi, muhtasarı vs şeklinde idi. Yeni bir bilimsel çalışma, yeni bir buluş ortaya konmadı. Eski rivayetler, fırkalar, görüşler tekrar tekrar incelendi, tekrar sınıflandırıldı (Bugün bile İslâmî alandaki çalışmalarda hep aynı şeyler yapılmaktadır). Peygamber ve büyük mezheplerin çıkış çağlarından beri aynı bilgiler ve yorumlar tekrar tekrar ısıtılıp önümüze konmaktadır. Hep kısır çekişmeler içinde yaşanmıştır.

İslâm dünyasında 11. yüzyıldan sonra ne zaman ve nerede matematik ve doğa bilimleri incelemeleri yapıldıysa (Maraga'da Nasireddin Tûsî, Semerkand'da Uluğ Bey, Gıyaseddin Cemşid el- Kâşânî, Kadızâde vs.) daha önceki ustaların geleneğini, yöntemini, tekniğini, evren anlayışını sürdürmüşlerdir (Garaudy 1983).

Ortaçağdaki İslâm kültürü sadece Antik Yunan kültürü ile Avrupa kültürü arasında bir aktarma köprüsü görevi yapmamıştır. Yunan felsefe ve bilimsel çalışmalarını yeniden işlemiş, geliştirilmiş, değiştirmiş ve Avrupa'ya bu şekilde aktarmıştır (Hunke 1972:297). Dolayısıyla Avrupa, Ortaçağ İslâm dünyasından Yunan kültürünü değişmeden yeniden almış değildir, işlenmiş olarak yeniden almıştır. Batı, İslâm dünyası ile bilim ve felsefe temelinde temasa geçinceye kadar, bugünkü Batı uygarlığını oluşturacak bir anlayış ve zihniyete sahip değildi. Bugünkü felsefe ve bilimsel düşünce biçimini Ortaçağ Batılarına veren de İslâm dünyası idi. Buradan Ortaçağ İslâm kültürünün Avrupa kültürünün kurucu unsurlarından biri olduğunu iddia edebiliriz.

Ancak bu etkileme bir dereceye kadardır. Avrupa'daki gelişmeler belli bir seviyeye çıkınca İslâm bilim adamları da eleştirilmeye ve bir taraftan Yunanca eserler asıl kaynaklarından okunurken, diğer taraftan deneye dayalı bilimsel ilerlemeler giderek yaygınlaşmaya başladı. Örneğin, İbn Sinâ'nın görüşleri Avrupa'ya geldiğinde o, tıbbi A'dan Z'ye bilen, fikirleri ileri ve yeni olan bir bilgin iken; iki yüzyıl sonra sıkıcı, gereksiz sözlerle dolu bir öğretici haline geldi ("*Çok konuşan fakat söyleyecek az şeyi olan bir öğretici*"). Rönesans'ta ilk savaş İbn Sinâ'ya sarılan tutucularla, Galenos'un yeni eserleri için savaştan radikaller arasında ortaya çıktı: "*Oryantal Galenos yerine orijinal Galenos*". Bu yeni eleştiri ruhu Arapları "boğdu".

Bu dönemden sonra İslâm biliminin Batıdaki bilimsel gelişmeler üzerindeki etkisi giderek yok oldu. İslâm biliminin kendisi de yeni bir atılım yapamadı; giderek içine kapanarak statik bir hal aldı ve Batı ile kıyaslandığında bir gerileme ortaya çıktı. Vicenza'lı Nicolo Leoniceo, İbn Sinâ'nın yanlışlarına parmak bastı. Silesya'lı Johannes Lange, Hipokrates ve Galenos'un Yunanca okunması, Arapça okunmaması gerektiğini söyledi. Bu başkaldırı Paracelsus ile doruk noktasına ulaştı. Kendi sözleri ile bakarsak: "*Beni suçlayanlar, bilginin tapınağına meşru kapıdan girmediğim konusunda şikâyet ediyorlar. Fakat hangisi doğru, meşru kapı? Galenos ve İbn Sinâ mı, yoksa doğa mı?*"

Ben doğanın kapısından girdim; eczacının dükkânındaki lambadan gelen ışık değil, doğanın ışığı benim yolumu aydınlatıyor."(Acıduman, 2002).

İslâm, İspanya'dan Orta Asya içlerine kadar çok geniş bir coğrafyada yaşayan farklı etnik köken, dini inanç ve kültürlere sahip insanları oldukça hoşgörülü bir inanç ve kültür içinde birleştirerek büyük bir insan hareketliliği sağlamıştır. Özellikle Selçuklular döneminde bu kaynaşma çok daha hoşgörülü ve çok daha geniş olmuştur.

Kaynakça

- Acıduman, A. 2002, İbn Sinâ'nın bilim tarihindeki yeri: Kuhn'ca bir yaklaşımla. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası*. 2, 115-122
- Ağarı, M. 2002, *İslâm Coğrafyacılığı ve Müslüman Coğrafyacılar /Doğuşu, Gelişimi ve Temsilcileri*, Kitabevi Yayınları.
- Ahi Evren, 1340, *Letâifü'l-Hikme*, (Yay.G. Hüseyin-i Yusufi), Tahran.
- Amaldez, Roger. Fârâbî'nin Erdemli Şehri ve Ümmet. Uluslar arası İbn Türk, Hârezmî, Fârâbî, Beyrûnî ve İbn Sinâ Sempozyumu Bildirileri. Ankara: Atatürk Araştırma Merkezi yay. 1990. 119-138.
- Atay, H. 1974, *Fârâbî ve İbn Sina'ya Göre Yaratma*, Ankara Üniv. Ankara: İlahiyat Fak. Yay.
- Bayram, M. 1978, Ahi Evren Kimdir? Gerçek Şahsiyeti ve Eserleri, *Türk Kültürü*, XVI: 658-668.
- Bayram, M. 1991, *Ahi Evren ve Ahi Teşkilatının Kuruluşu*. Konya.
- Bayram, M. 1995, *Ahi Evren, Tasavvufi Düşüncenin Esasları*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bayram, M. 2001, Türkiye Selçukluları döneminde bilimsel ortam ve ahiliğin doğuşuna etkisi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 10, 1-12.
- Bilhan, S. 1982, 900 yıllık bir Türk öğretim kurumu. Buğra Han Tamgaç Medresesi. *A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 2, 117-124.
- Bilhan, S. 1988, *Orta Asya Bilgin Türk Hükümdarlar Devletinde Eğitim-Bilim-Sanat*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı yay.
- Bilmen, Ö.N. 1960, *Büyük Tefsir Tarihi*, Ankara.
- Bir, A. ve Kayral, M. 2002, Cezerî'nin döneminin doruğu olan mekanik düzenekleri, *Bilim ve Ütopya*, 91,2002. s.31-47.
- Bolay, S. H. 1986, *Aristo Metafiziği ile Gazzali Metafiziğinin Karşılaştırılması*, İstanbul, 1986
- Brehier, L. (1927-29), Notes sur l'enseignement supérieur à Constantinople, *Byzantion*, III, 72-94; IV, 13-28.
- Corbin, H. 2002, *İslâm Felsefesi Tarihi* cilt I. (çev. H.Hatemi) İletişim yay.
- Çağatay, N. 1989, *Bir Türk Kurumu Olan Ahilik*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Dhanani, A. 2011, İslâm Düşüncesinde Atomculuk, (Çev.M.Bulgen), *Kelam Araştırmaları* 9:1, 393-400. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/179795>
- Dilgen, H. 1957, *Büyük Matematikçi Ömer Hayyam*. İstanbul: İTÜ yay.

- Dönmez, A.B. 2009, *İbn Sina Felsefesinde Hareket Kavramı*, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Durant, W. 1972, *İslâm Medeniyeti* (çev. O.Bahattin). İstanbul.
- el-Câbirî, M. A.1997, *Arap Akılının Oluşumu*, (çev.İ.Akbaba). İstanbul: İz yay. 1997
- Esin, E. 1972, 'Muyanlık' Uygur 'Buyan' yapısından (Vihara) Hakanlı Muyanlığına (ribat) ve Selçuklu han ile medreselerine Geçiş. *Malazgirt Armağanı*. Ankara 1972. 75-102.
- Festugiére, O.P. 1944, *La Révélation d'Hermes Trismégiste*. C.I. Paris.
- Garaudy, R. 1983, *İslâmın Vadettikleri* (çev. N.Uzel). İstanbul.
- Gazâlî, 2013, *El-Munkuzu mine'd-Dalâl Hakikate Giden Yol* (Çev.Ş.Yeltekin), İstanbul: Yeryüzü Yayıncılık
- Gazâlî, 1994, *El-Mustasfâ fî Usulî'l-Fıkh İslam Hukukunda Deliller ve Yorum Metodolojisi* (Çev. Y.Apaydın), Kayseri: Rey Yay.
- Gazâlî, 1981, *Tehafitu'l-Felasife* (çev. B.Karlığa). İstanbul.
- Gölpınarlı, A. 1952, İslâm ve Türk İllerinde Fütüvvet Teşkilâtı ve Kaynakları, *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, XI/1-4: 2-354.
- Gölpınarlı, A. 1995, *Vilâyet-nâme Manakıb-ı Hünkâr Hacı Bektaş Veli*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gölpınarlı, A. 1995, *Hayyam ve Rubaileri*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Gutas, D. 1998, *Greek Thought, Arabic Culture: The Graeco-Arabic Translation Movement in Bagdad and Early Abbasid Society (2nd-4th/8th-10th centuries)*, London & New York: Routledge.
- Gürel, A.O. 2001, *Doğa Bilimleri Tarihi*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Hammona, R. 2001, *Farabî Felsefesi ve Ortaçağ Düşüncesine Etkisi*. (Çev.: G.Küken, U.Nutku) İstanbul: Alfa Basım.
- Yıldız, H. 2012, Hacı Bektaş Velî ile Ahi Evran İlişkisi, *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Velî Araştırma Dergisi*, 61, 187-206.
http://isamveri.org/pdfdrq/D01093/2012_61/2012_61_YILDIZH.pdf
- Hoodbhoy, P. 1997, *İslâm ve Bilim / Bağnazlığa Karşı Akılcılığın Savaşımı*, İstanbul: Cep Kitapları.
- Horovitz, D 1915, *Der Einfluss der griechischen Skepsis auf die Entwicklung der Philosophie bei den Arabern*. Bresleau.
- Høyrup, J. 1986, "Hârezmî, İbn Türk ve Liber Mensurationum: İslâm Cebirinin Kökenleri Üzerine", (trc.: Melek Dosay), *Erdem*, II:5, 485-526.
- Hunke, S. 1972, *Avrupa'nın Üzerine Doğan İslam Güneşi* (Çev. S.Sezgin), İstanbul: Bedir Yayınevi.
- İbn Sinâ. 1995, *El-Kânûn Fi't Tıbb* (Çev. Esin Kahya), 6 cilt. Ankara: Atatürk Kültür Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Atatürk Kültür Merkezi Yay.
- İbnü'l-Esir, 1966, *el-Kamil fi't-Tarih*, Beyrut.
- İzgi, C. 1997, *Osmanlı Medreselerinde İlim*. İstanbul: İz yay.
- Kafesoğlu, İ. 1953, *Melikşâh Devrinde Büyük Selçuklu İmparatorluğu*. İstanbul: İ.Ü. Edebiyat Fakültesi yay.
- Kahya, E. 2002, *Hint'te Bilim*, İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım

- Kahya, E. 1990, İbn Sinâ'nın Anatomi çalışmalarının bir değerlendirilmesi. *Uluslar arası Osmanlı Öncesi Türk Kültürü Kongresi Bildirileri. 4-7 Eylül 1989*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi yay. 1990
- Kahya, E. ve İ. Macun 2001, Hint Biliminin Günümüz Bilimine Katkılarının Kısa Bir Değerlendirmesi. *Belleten*. 242, 63-74.
- Karadaş, C. 2004, Atomcu Düşünceler Ve Kelâm Atomculuğu, *Kelam Araştırmaları Dergisi*, 2:1, 57-72.
http://isamveri.org/pdfdr/d03265/2004_1/2004_1_KARADASC.pdf
- Karakaş, M. 1991, *Müsbet İlimde Müslüman Âlimler*. Ankara: Kültür Bakanlığı yay.
- Keklik, N. 1970, *İslâm Mantık Tarihi ve Farabî Mantiği*, İstanbul.
- Kennedy, E. S. 1956, A Survey of Islamic Astronomical Tables, *Transactions of the American Philosophical Society, N. S.*, 46:2, 123-177
- Kennedy, E.S. 1971, Al-Birunî's Masudic Canon, *Al-Abhath*, 24, 59-81.
- King, D.A. 1993, *Islamic Mathematical Astronomy*, London: Variorum
- Köymen, M.A. 1972, *Alp Arslan ve Zamanı*. İstanbul: MEB yay.
- Köymen, M.A. 1954, *Büyük Selçuklu İmparatorluğu Tarihi. İkinci İmparatorluk Devri*. Cilt II. Ankara: TTK yay.
- Köymen, M.A. 1979, *Selçuklu İmparatorluğunun Kuruluşu*. Ankara: Selçulu Tarih ve Medeniyeti Enstitüsü yay.
- Köymen, M.A. 1976, *Tuğrul Bey ve Zamanı*, İstanbul: MEB yay.
- Kuran, A. 1969, *Anadolu Medreseleri I*. Ankara.
- Küyel, M. 1994, İnsan camiasının birliği ile milletlerin çokluğu hakkında ilginç bir misal olarak Fârâbî'nin toplumla ilgili görüşleri. *Uluslararası Türk Kültürü Kongresi Bildirileri. II*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi yay. 1994.
<http://www.akmb.gov.tr/turkce/books/turkkong3-2/tk3-2-02-yel.htm>
- Lorch, R.P. 2001, Greek-Arabic-Latin: The Transmission of Mathematical Texts in the Middle Ages, *Science in Context*, 14, 313-331.
- Melikof, I. 1998, *Hacı Bektaş Efsaneden Gerçeğe* (çev: Turan Alptekin), İstanbul.
- Nasr, S.H. 1964, *An Introduction to Islamic Cosmological Doctrines Conceptions of Nature and Methods Used for its Study by the Ikhwan al-Safâ, al-Bîrûnî and İbn Sînâ*, Massachusetts.
- Nasr, S.H. 1989, *İslam ve İlim*, (çev. İlhan Kutluer), İstanbul.
- Ocak, A. 2002, *Selçukluların Dinî Siyaseti (1040-1092)*. İstanbul: Tarih ve Tabiat Vakfı yay.
- Özdural, A. 1995, Omar Khayyam, Mathematicians and Conversazioni with Artisans, *Journal of the Society of Architectural Historians*, 54, 54-71
- Öztürk, Y. N. 1995, *Tarihi Boyunca Bektaşîlik*, III. Baskı, İstanbul.
- Rashed, R. 1994, *The development of Arabic mathematics: between arithmetic and algebra*. London: Springer.
<https://archive.org/details/details/RoshdiRashedauth.TheDevelopmentOfArabicMathematicsBetweenArithmeticAndAlgebraSpringerNetherlands1994>
- Rosen, F. (ed.) 1986, *The Algebra of Mohammed ben Musa (al-Khwarizmi)*, Hildesheim, Olms. 1831 baskısı:
<https://archive.org/details/algebraofmohamme00khuwuoft>

- Sabra, A.I. 1989, *The Optics of Ibn al-Haytham: On Direct Vision*. Books I-III, London: The Warburg Institute.
<https://archive.org/details/A.I.Sabraed.Trans.TheOpticsOfIbnAlHaythamBooksIIIOnDirectVision.TranslatedWithI>
- Saidan, A. S. 1990, Muhammed İbn Mûsâ el-Hârezmî'nin Cebiri ve Aritmetiği, (trc. Melek Dosay), *Uluslararası İbn Türk, Hârezmî, Fârâbî, Beyrûnî ve İbn Sînâ Sempozyumu Bildirileri*, Ankara, 309-315.
- Salem, R.A. 1968, Discovery of the Pulmonary Circulation by an Arab in the 13th century. *Anesthesia & Analgesia. Current Researches* 47, 587-588.
- Sayılı, A. 1989, A Critical Introduction to Al-Khwarazmî's Algebra, *Al-Khwârazmî's Algebra, One Hundred Great Books of Islamic Civilization*, Islamabad, 3-54.
- Sayılı, A. 1949, Bîrûnî, *Belleten* 13:49, 53-89.
- Sayılı, A. 1980, Certain aspects of medical instruction in Medieval Islam and its influences on Europe. *Belleten*. 174, 279- 286.
<http://muslimheritage.com/article/certain-aspects-medical-instruction-medieval-islam-and-its-influences-europe>
- Sayılı, A. 1968, Gülşehri'nin 'Leylek ile Bülbül Hikâyesi' adlı manzumesi. *Necati Lugal Armağanı*. Ankara, 537-554.
- Sayılı, A. 1947, Higher Education in Medieval Islam, The Madrasa. *Ankara Üniversitesi Yıllığı*. 2,1947-48. 30-69.
- Sayılı, A. 1985, Ortaçağ Bilim ve Tefekküründe Türklerin Yeri. *Erdem*. 1, 169-186.
- Sayılı, A. 1960, *The Observatory in Islam and its Place in the General History of the Observatory*. Ankara: TTK yay.
- Sayılı, A. 1948, Vacidiye Medresesi, Kütahya'da Bir Ortaçağ Türk Rasathanesi. *Belleten*.12:47, 655-666
- Sayılı, A. ve Lugal, N.1951, *Ebû Nasri'l-Fârâbî'nin Halâ Üzerine Makalesi, Fârâbî's Article on Vacuum*, Ankara.
- Sayılı, A. ve Ruben, W. 1947, Türk Tarih Kurumu Adına Kırşehir'de Cacabey Medresesinde Yapılan Araştırmanın İlk Kısa Raporu. *Belleten*. 44, 673-681
- Sevim, A. 1965, *Suriye Selçukluları I*. Ankara: DTCF yay.
- Silahdaroğlu, F. 1996, *Günümüz Türkçesi İle Kutadgu Bilig Uyarlaması*. Yusuf Has Hacıp. Ankara.
- Siraisi, N.G. 1987, *Avicenna in Renaissance Italy*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Sözen, M. 1968,1972, *Anadolu Medreseleri. Selçuklular ve Beylikler Devri* 2 cilt. İstanbul
- Suter, Heinrich, *Die Mathematiker und Astronomen der Araber und ihre Werke*, Leipzig 1900.
- Şen, Z. 2002, *Üç Türk - İslâm Bilim ve Düşünce Adamı*. İstanbul: Su Vakfı yay.
- Taeschner, F. 1972, İslâm'da fütüvvet teşkilâtının doğuşu meselesi ve tarihi ana çizgileri (çev. S.Yüksel). *Belleten*. 142,1972. 203-236
- Tekeli, S. 1975, *Modern Bilimin Doğuşunda Bizansın Etkisi*. Ankara 1975
- Tekeli, S. 1994, Türklerin Rönesansa etkileri. *Uluslararası Türk Kültür Kongresi Bildirileri. C.II*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi yay.
(<http://www.akmb.gov.tr/turkce/books/turkkong3-2/tk3-2-04-tekeli.htm>)

- Temren, B. 1996, Anadolu'ya Hoşgörü Tohumlarını Eken Hacı Bektaş-ı Velî, *Erdem*, 8:24, 755-767.
- Tez, Z. 2001, *Bilim ve Teknikte Ortaçağ Müslümanları*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Turan, O. 1971, *Selçuklular Zamanında Türkiye*, İstanbul.
- Türker, M. 1956, *Üç Tehafüt Bakımından Felsefe ve Din Münasebeti*. Ankara.
- Ülken, H. Z. 1998, *Eski Yunandan Çağdaş Düşünceye Doğru İslâm Felsefesi*. İstanbul: Ülken yay.
- Ülken, H. Z. 1965, *İslâm Düşüncesi. Türk Düşüncesi Tarihî Araştırmalarına Giriş*. İstanbul: Ülken yay.
- Ülken, H. Z. 1942, *Mantık Tarihi*. İstanbul.
- Üngör, E.R. 1990, Fârâbî'nin mûsiki yönü. *Uluslararası İbn Türk, Hârezmî, Fârâbî, Beyrûnî ve İbn Sinâ Sempozyumu Bildirileri*. Ankara: Atatürk Kültür Merkezi yay. 61-105.
- Ünver, A.S. 1955, *Kayseri'de Açılan Tıp Medresesi*. İstanbul.
- Watt, M. 2001, *İslâm Düşüncesinin Teşekkülü*, (çev. E.R.Fıglalı). İstanbul.
- Yakıt, İ. 2002, *İslam'da Bilim Tarihi* İsparta.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

ETKİLEŞİMLİ MASAL ANLATIM TEKNİĞİNİN ORTAOKUL 5. SINIF ÖĞRENCİLERİNİN DİNLEME BECERİLERİNE ETKİSİ*

INFLUENCE OF INTERACTIVE STORYTELLING TECHNIQUE ON LISTENING SKILLS OF MIDDLE SCHOOL 5TH GRADE STUDENTS

Erol DURAN*

Ebru ÖZTÜRK**

* Doç. Dr., Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü Sınıf Eğitimi
Ana Bilim Dalı, erol.duran@usak.edu.tr

** Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Doktora Öğrencisi, ebruozturkk43@gmail.com

Gönderilme Tarihi: 20.09.2018

Kabul Tarihi : 28.11.2018

Özet Bu çalışmanın amacı, etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini ölçmektir. Araştırmada, nicel model ile nitel model birlikte kullanılmıştır. Etkileşimli masal anlatım tekniğinin etkililiğini ölçmek amacıyla nicel model, bu etkililiği daha iyi tartışmak için görüşme tekniği kullanılarak çalışmaya nitel model desteği sağlanmıştır. Araştırmanın nicel model kısmında, ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan analizler sonucu, deney grubu öğrencilerinden etkileşimli masal anlatım tekniği sonrası elde edilen son testlere ait

* Bu çalışma, Doç. Dr. Erol DURAN danışmanlığında, Ebru ÖZTÜRK tarafından hazırlanan yüksek lisans tezine dayalı olarak üretilmiştir.

veri ortalamalarının, mevcut yöntem kullanılarak elde edilen ön testlere ait veri ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri cinsiyet, baba eğitim, anne eğitim ve anaokulu eğitimi alma durumuna göre farklılaşmamaktadır ($p > .05$). Deney grubu öğrencilerine ait son test veri ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin son test veri ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Deney grubu öğrencilerine ait kalıcılık testi veri ortalamalarının, kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testi veri ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu saptanmıştır ($p < .05$). Deney grubu öğrencilerine ait kalıcılık testi veri ortalamalarının, son test veri ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu, yine aynı şekilde kontrol grubu öğrencilerine ait kalıcılık testi veri ortalamalarının, son test veri ortalamalarından anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir ($p < .05$).

Araştırma sonunda her iki grup öğrencilerinin tamamı ile görüşme yapılmıştır. Deney grubu öğrencileri ile yapılan görüşme sonucunda öğrencilerin, etkileşimli biçimde anlatılan masalları daha çok sevdikleri, daha dikkatli ve uzun süre dinleyebildikleri, masal anlatım süresince daha çok eğlendikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kontrol grubu öğrencileri ile yapılan görüşme sonucunda öğrenciler; bazı masal metinlerini anlamakta güçlük çektiklerini, masal dinlemenin diğer beceri alanlarına olumlu yönde katkı sağladığını düşündüklerini ve masalları somutlaştırarak anlatmanın daha yararlı olacağını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Masal anlatıcılığı, etkileşimli masal anlatımı, dinleme eğitimi

Abstract: The aim of this study is to measure the listening skills of 5th grade students. In the study, quantitative model and qualitative model can be used together. The quantitative model was used to measure the effectiveness of the tale narrative technique, and the interview technique model was provided to better discuss this effectiveness. Control of quantitative model, place in a quasi-experimental design with pretest-posttest control group. According to the results obtained in the study, according to the results obtained, it provides the habits used to achieve success in the exercise.

It was determined that experimental and control group students did not differ in terms of posttest data, father education, mother education and the degree of receiving kindergarten education ($p > .05$). It was found that the mean of the posttest data of the experimental group students was significant in the middle of the posttest data of the control group ($p < .05$). The mean of the data of the experimental group students and the average of the data of the control group students were found to be significant ($p < .05$). The mean of the data of the experimental group students, the average of the data is very significant, yet the data of those who have not been checked, the average of the data has already been determined to be significant ($p < .05$).

Finally, both groups were interviewed. As a result of the interview with the experimental group, it was concluded that the students liked the tales described more interactively and interacted more interactively and they had more fun during the lecture. As a result of the interview with the control group, it was determined that the students had difficulty in understanding some of the fairy tale texts, that they thought that listening to fairy tales positively contributed to other skill areas and that it would be more useful to explain the tales as concrete.

Keywords: Storytelling, interactive storytelling, listening teaching

1. Giriş

Masallar; tüm tanım, sınıflama ve özelliklerin ötesinde, kültürel mirasın en önemli yapı taşlarıdır. Bir toplumun hayata bakış açısını, duygu/düşünce birikimini, değer yargılarını, gelenek/göreneklerini, etik ilkelerini ve dil unsurlarını masalların içerisinde bulmak mümkündür. Ayrıca masallar, toplumdaki bireylerin açıkça dile getiremediği bazı durumları, dolaylı yoldan dile getirmeye yardımcı olması bakımından da önemli psikolojik alt yapılara sahip olan sözlü edebiyat ürünleridir (Sakaoğlu, 2013, s.13).

Bir toplumda bulunan bireylere, kültür aktarımı sağlamak ve bu bireylerde dil bilinci oluşturmak için o dilin nitelikli eserlerine ihtiyaç vardır (Mert, 2009, s.55). Karşılaştıkları nitelikli eserler sayesinde bireyler, içinde yaşadıkları toplumun kültürel mirası ile tanışarak güçlü anlatım olanaklarını tanıma, düşünce zincirindeki halkaları birleştirme fırsatı yakalarlar (Aksan, 2012, s.148-149). Bu amaçla kullanılacak nitelikli ürünlerden birisi de masallardır.

Olay veya olguları hikâye etme yolu ile anlatma, insanlığın en eski ifade etme yöntemlerinden birisidir (Al- Mansour ve Al- Shorman, 2011, s.69; Savcı, 2015, s.223). Bu anlatımlar, profesyonel bir kişi tarafından yapılabileceği gibi, toplumda bilge olarak addedilen ve saygı duyulan kişiler tarafından da gerçekleştirilebilmektedir. Hikâye-masal anlatımı sırasında bireyler, manevî bir çember etrafında; konuşan veya dinleyen konumunda, kültür alışverişinde bulunurlar.

Teknolojik imkânlardaki artış, her geçen gün bireylerin hayatını olumlu ya da olumsuz olarak etkilemektedir. Aradığı bilgiye kolayca ulaşabilen, her istediğini kolayca elde edebilen bireyler, tüketme alışkanlığının cenderesinde sıkışıp kalmaktadır. Bu tüketme alışkanlığı, bir süre sonra insanları tatmin etmemekte ve onları manevî değer arayışına sürüklemektedir. Bu manevî değerlerin en önemlilerinden biri olan öykü-masal anlatıcılığı, teknolojik gelişmeler ile birlikte önemini yitirmesine karşın, mana arayışı içerisinde olan toplumda, giderek önem kazanmaktadır (aktaran Çeliktaban, 2017, Azazi, 2017). Çünkü hikâye ve masal dinlemek, bireylerin rağbet ettiği, toplumda her dönem etkisini koruyan bir aktivitedir (Dujmovic, 2006, s.76) .

Günümüzde, teknoloji ile yoğrulan çocukların uzun süre bir anlatımı, özellikle de masal gibi bir türü dinlemelerini sağlamak, oldukça zor bir durumdur. Her anını teknoloji ile geçiren “iPad parmağı” adını verdiği başparmağına, masallardaki sihirli değnekle aynı işlevi yükleyen ve tek “tık” ile istediği tüm bilgiye ulaşabilen çocuklara

masal anlatmak ise kolay bir eylem değildir. Çünkü masal anlatımı, masalın seçiminden icra edilmesine kadar geçen sürede pek çok unsur etkili olduğu karmaşık bir süreçtir. Bir metnin dinleyici üzerinde bıraktığı etki, onun içeriğinden çok sunuluş biçimi ile doğru orantılıdır. Bu nedenle masalın etki düzeyini, dinlenme süresini, kalıcılığını ve masaldan elde edilecek faydaları artırmak için (Huang, 2006; Coskie, Trudel ve Vohs, 2010; Moon ve Maeng, 2012; Ayvaz Tunç ve Karadağ, 2013; Cerrahoğlu, 2013; Dede, 2017) ; düzeye uygun bir masal metni seçmek; masalda geçen olaylara uygun ses tonu kullanmak; beden dilini, jest ve mimikleri etkili biçimde kullanmak; kelimeleri, uygun vurgu ve tonlamalarla telaffuz etmek; metnin sahip olduğu ritmik yapıyı doğru biçimde aktarmak; masal anlatımında müziğin pozitif etki gücünden yararlanmak; uygun durumlarda, masal kahramanlarının ses tonuna bürünerek masalı anlatmak ve teknolojinin kolaylaştırıcı gücünden yararlanmak gerekmektedir.

Masal okumak ile masal anlatmak, birbirinden farklı kavramlardır. Çünkü bir metin, okuma eyleminden anlatma eylemine geçtiğinde özgünleşerek anlatıcının kendi bilgi birikiminden, anlatma kabiliyetinden izler taşır. Metindeki ana izlek aynı kalsa bile o masal artık, anlatan kişinin sahip olduğu üslubun bir ürünüdür ve o üslubun özelliklerine göre şekillenir (Dujmovic, 2006; Coskie, Trudel ve Vohs, 2010; Malderez, 2010; Al- Mansour ve Al- Shorman, 2011; Kim ve McGarry, 2014; Hemmati, Gholamrezapour ve Hessamy, 2015). Masal anlatan kişinin anlatımlarında yararlandığı araçların çeşitliliği ile doğru orantılı olarak dinleyen açısından sunulan metnin tekdüze yapısı kırılmakta, dinlenen materyal daha eğlenceli hâle gelmektedir.

“Son yıllarda teknolojinin de gelişmesiyle metin, ses, video ve müzik gibi medya türlerinin dijital (elektronik, bilgisayar, internet vb.) ortamlarda bir arada kullanılarak sunulması yaygın hâle gelmektedir. Bu uygulamalara etkileşimli çoklu ortam denilmektedir” (Yağmur Şahin, Maden, Gülerüz, Satır ve Aydın, 2013, s.35). Er’e göre, etkileşimli okuma ya da etkileşimli anlatım, dinleyenin soru sorduğu, yorumlarda bulunduğu veya anlatımın gidişatını şekillendirdiği bir anlatım sürecini kapsar (2016, s.158).

Etkileşimli anlatımlar, okuyanın/dinleyenin sürece aktif olarak katıldığı bir anlatım biçimidir. Bu aktif katılımın bir uzantısı olarak etkileşimli anlatımlar, hem anlatan hem de dinleyen için motive edici özellikler taşır (Vandergrift, 2004). Çünkü etkileşimli anlatımlarda anlatıcının bire bir metne bağlı kalma zorunluluğu bulunmadığı için psikolojik gerginlik düzeyi azalmakta; dinleyici ise anlatım esnasında kafasına takılan soruları sorabildiği, yorumlarda bulunabildiği için anlatım, fikir alışverişine dayanan eğlenceli bir aktivite hâline gelmektedir.

İnteraktif çocuklar olarak adlandırılan, aktif katılım sağlayabildiği teknolojik araçların varlığı sebebiyle pasif etkinliklere ve pasif dinlemeye tahammülü olmayan, odaklanma problemi yaşayan çocuklarla (Dede, 2017, s.20) etkileşimli masal anlatımları gerçekleştirmek, onların daha etkili daha istekli dinleme süreçleri geçirmelerine yardımcı olacaktır.

Eğitim-öğretimin temeli, dinleme becerisine dayanmaktadır. Bu yüzden dinleme becerisi gelişmiş bireyler; eğitim-öğretim yaşantılarında başarı sağlamakta, yaşam kalitelerini artırmakta, temel hak ve hürriyetlerini daha iyi koruyabilmektedir (Başkan ve Deniz, 2015, s.183). Dinleme becerisi alanında en büyük yarılgılardan birisi ise görünüşte dinlemedir. Çünkü dışarıdan bakıldığında her birey dinliyormuş gibi

görünebilir. Ancak önemli olan bireylere dinliyormuş gibi görünmeyi değil, zihni ile dinlemeyi öğretmektir (Casebeer, 1970, s.20-21). Bu sayede bireyler, işitme kavramından bir adım daha öteye geçerek işittiklerini, zihin yoluyla anlamlandırma yoluna gideceklerdir. Bu şekilde gerçekleştirilecek dinleme faaliyetinde dinleme etkinliklerinden maksimum fayda sağlanabilir. Dinleme süreci oldukça karmaşık bir yapıdadır ve mutlaka anlama faaliyetleri ile desteklenmesi gerekir (Gilakjani ve Sabouri, 2016, s.129).

Sözlü edebiyat ürünlerinden olan masal, tekerleme, bilmece gibi ürünleri dinleyerek yetişen çocukların dinleme becerilerini daha aktif biçimde kullandıkları bilinmektedir (Melanlıoğlu, 2012, s.71). Bu ürünler içerisinde yer alan masallar genellikle olay ağırlıklı metinler olması, bünyesinde bol miktarda ritmik unsur bulundurması, hayal ürünü olmasının bir uzantısı olarak içerisinde olağanüstü unsurları barındırması gibi özellikleri sebebiyle gençlerin ve çocukların oldukça ilgisini çekmektedir.

Eğlenceli ve öğretici yapısı ile masalların çoğu dinleme becerilerini ve diğer becerileri geliştirmede kullanılabilir nitelikli ürünlerdir. Bu nedenle eğitim ortamlarında bu ürünlerin öğrenci merkezli etkinliklerle desteklenerek dinleme metni olarak kullanılması hem öğrencilerin dikkatli dinlemelerini sağlayacak hem de estetik zevk vererek onlara kendi anadilinin, kültürünün özgün ürünleri ile tanışma, kaynaşma fırsatı sunacaktır.

Özette Türkçe dersi kapsamında, özellikle öğrencilerin dinleme ortamlarında sık sık kopma sorunları yaşayıp konudan uzaklaştığı ve dikkat dağınıklığı problemine sahip olduğu göz önüne alındığında dinleme ortamlarını, teknolojinin de desteğini sağlayarak etkileşimli anlatımlarla renklendirmek, onların yaşamış olduğu bu problemleri en aza indirmeye yardımcı olacaktır.

2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

2.1. Araştırmanın Önemi

Araştırmanın etkileşimli masal anlatım tekniğini kullanan bir masal anlatıcısının anlattığı masalların, mevcut anlatıma göre çocukların ilgisini daha çok çektiğini, daha dikkatli dinleme süreçleri geçirdiklerini gözlemlemiş olması ve özel bir şirketten etkileşimli masal anlatımı üzerine almış olduğu eğitim vasıtasıyla öğrencilere masal anlatım etkinliklerini kendisinin gerçekleştirmiş olması bu araştırmayı önemli kılmaktadır.

2.2. Araştırmanın Amacı

Çalışmanın amacı, etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini ölçmektir. Araştırmanın bağımlı değişkeni, öğrencilerin dinlediğini anlama düzeyi; bağımsız değişkeni ise etkileşimli masal anlatım tekniğidir.

Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranacaktır:

1. Etkileşimli biçimde anlatılan masalların, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi nasıldır?

2. Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test verileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
4. Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık verileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?
7. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen son test verileri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
8. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen son test verileri, baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
9. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen son test verileri, anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
10. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen son test verileri, anaokulu eğitimi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
11. Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin masallar ve etkileşimli masal anlatımı ile ilgili görüşleri nelerdir?

3. Yöntem

3.1. Araştırmanın Modeli

Çalışmada nicel model ile nitel model birlikte kullanılmıştır. Araştırmada etkileşimli masal anlatım tekniğinin etkililiğini ölçmek amacıyla nicel model; bu etkililiği daha iyi tartışmak, bu etkililiğin gerekçelerini daha iyi ortaya koyabilmek için görüşme tekniği kullanılarak nitel model desteği sağlanmıştır. Araştırmanın nicel model kısmında etkileşimli masal anlatımının ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinleme becerilerine etkisini ölçmek amacıyla ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 32 ortaokul 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örneklem tekniği ile seçilmiştir. Öğrenciler toplamda iki şubede öğrenim görmektedir. Bu iki şube; random tekniği ile birisi deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplama Süreci

Çalışmada nicel verileri ölçmede veri toplama aracı olarak; uzman ve öğretmenlere yöneltilen masal öneri formu, uygulamak üzere seçilen masal metinleri, deney ve kontrol grubu öğrencilerine yöneltilen kişisel bilgilendirme formu, öğrencilerin dinleme düzeylerini ölçmek amacıyla hazırlanan çalışma kâğıtları ve etkileşimli masal anlatım planı kullanılmıştır. Araştırmanın nitel verilerini ölçmede veri

toplama aracı olarak tüm öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ilk üç masal metni mevcut yöntemle anlatılmıştır. Öğrencilerin dinleme düzeylerini ölçmek amacıyla Duran ve Topbaşoğlu (2018) tarafından hazırlanmış olan etkinlik kâğıtları öğrencilere dağıtılmıştır. Öğrencilerden elde edilen puanların ortalamaları alınarak ön test verileri oluşturulmuştur. Deney grubu öğrencilerine son üç masal metni etkileşimli teknikle kontrol grubu öğrencilerine ise mevcut yöntem kullanılarak aktarılmıştır. Yine aynı şekilde etkinlik kâğıtlarından elde edilen puanların ortalaması alınarak son test verileri oluşturulmuştur. Altıncı masal metninden 21 gün sonra son dinledikleri masal metnini hatırlama düzeylerini ölçmek amacıyla kalıcılık testi uygulanmış ve öğrencilerden elde edilen puanlarla kalıcılık testi verileri oluşturulmuştur.

3.4. Verilerin Analizi

Uygulamada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin seviye olarak birbirine denk olup olmadığını tespit etmek amacıyla her iki gruba ait ön test puanlarının ortalamaları karşılaştırılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalaması 52,20; kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalaması 55,24 olarak tespit edilmiştir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarının ortalamalarının birbirine yakın olması, her iki grubun dinleme düzeylerinin birbirine denk olduğunu göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerine ait veriler üzerinde yapılacak ölçümler sırasında parametrik veya nonparametrik testlerden hangisinin tercih edileceğini belirlemek amacıyla her iki grubun ön test, son test ve kalıcılık verilerinin dağılımına bakılarak basıklık ve çarpıklık katsayıları tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013), çarpıklık ve basıklık değerleri +1,5 ile -1,5 arasında yer alan verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir. Yapılan ölçümler sonucunda deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test, son test ve kalıcılık verilerinin normal dağılım gösterdiği tespit edilerek ölçümler için parametrik testler tercih edilmiştir.

4. Bulgular ve Yorumlar

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular, bu bulgulara yönelik sonuçlar ve tartışma, araştırmanın alt problemleri sırasına göre sunulmuştur.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt problemi olan *"Etkileşimli biçimde anlatılan masalların, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine etkisi nasıldır?"* sorusuna ilişkin bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

Tablo 1 Deney Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Verilerine Ait Ortalamalarının Karşılaştırması İçin Yapılan t-Testi Sonuçları (n: 15)

	\bar{X}	n	S.S.	SD	t	p
d_ontest	52,2060	15	15,24715	3,93680	-9,216	.000
d_sontest	83,9560	15	10,09063	2,60539		

Tablo 1’de deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test verilerine ait ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bağımlı örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin ön test ve son test verilerinin ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır (t:-9,216, p<.05). Öğrencilerin etkileşimli biçimde gerçekleştirilen masal anlatımı etkinliği sonrası dinlediğini anlama düzeyleri (x: 83,95), mevcut yöntemle gerçekleştirilen masal anlatımı etkinliği sonrası dinlediğini anlama düzeylerine (x: 52,20) göre, istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2 Deney Grubu Öğrencilerinin Son test ve Kalıcılık Verilerinin Karşılaştırılması İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

	\bar{X}	n	S. S.	SD	t	p
d_sontest	83,9560	15	10,09063	2,60539	3,230	.006
d_kalıcılık	76,0833	15	9,31668	2,40556		

Tablo 2’de deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bağımlı örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin son test ve kalıcılık puanlarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır (t: 3,230, p<.05). Öğrencilerin kalıcılık verilerinden elde edilen ortalama düzeyleri (x: 76,16), son test verilerinden elde edilen ortalama düzeylerine (x: 83,95) göre, istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test verileri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3’te yer almaktadır.

Tablo 3 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön test ve Son test Verilerinin Karşılaştırılması İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

	\bar{X}	n	S. S.	SD	t	p
k_ontest	55,2471	17	23,28369	5,64712	2,205	.000
k_sontest	49,0500	17	19,27448	4,67475		

Tablo 3’te kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bağımlı örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin ön test ve son test puanlarının ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlıdır (t:2,205, p<.05). Öğrencilerin son test verilerinin puan ortalamaları (x: 49,05), ön test verilerinin puan ortalamalarına (x:55,24) göre, istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testleri arasında anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 4’te yer almaktadır.

Tablo 4 Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son test ve Kalıcılık Verilerinin Karşılaştırılması İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

	\bar{X}	n	S. S.	SD	t	p
k_sontest	49,0500	17	19,27448	4,67475	7,569	.000
k_kalıcılık	38,4559	17	17,42467	4,22610		

Tablo 4’te kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bağımlı örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin son test ve kalıcılık puanlarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır (t:7,569, p<.05). Öğrencilerin kalıcılık verilerinden elde edilen ortalama düzeyleri (x: 38,45), son test verilerinden elde edilen ortalama düzeylerine (x: 49,05) göre, istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha düşüktür.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test verileri arasında, anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 5’te yer almaktadır.

Tablo 5 Deney ve Kontrol Grubunun Son test Verilerinin Karşılaştırılması İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	S.S.	SD	t	p
sontest	deney	15	83,9560	10,09063	2,60539	6,287	.000
	kontrol	17	49,0500	19,27448	4,67475		

Tablo 5’te deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamalarının farklılaşp farklılaşmadığını gösteren bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin son test puan ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır (t: 6,287, p<.05). Deney grubu öğrencilerinden etkileşimli masal anlatımı etkinliği sonrası elde edilen son test puanlarının ortalaması (x: 83,95), kontrol grubu öğrencilerinden mevcut yöntemle gerçekleştirilen masal anlatımı etkinliği sonrası elde edilen son test puanlarının ortalamasına (x: 49,05) göre, istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın altıncı alt problemi olan “Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık verileri arasında, anlamlı düzeyde bir farklılık var mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

Tablo 6 Deney ve Kontrol Grubunun Kalıcılık Verilerinin Karşılaştırılması İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	S.S.	SD	t	p
kalıcılık	deney	15	76,0833	9,31668	2,40556	7,465	,000
	kontrol	17	38,4559	17,42467	4,22610		

Tablo 6’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık puan ortalamalarının karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları yer almaktadır. Bu sonuçlara göre, öğrencilerin kalıcılık puanlarının ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlıdır (t:7,465, p<.05). Deney grubu öğrencilerinden etkileşimli masal anlatımı etkinliği sonrası elde edilen kalıcılık puanlarının ortalaması (x: 76,08), kontrol grubu öğrencilerinden mevcut yöntemle gerçekleştirilen masal anlatımı etkinliği sonrası elde edilen kalıcılık puanlarının ortalamasına (x: 38,45) göre, istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha yüksektir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın yedinci alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen son test verileri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7 Öğrencilerin Son test Verilerinin Cinsiyete Göre Farklılaşmasını Belirten t-Testi Sonuçları

	cinsiyet	n	\bar{X}	S. S.	Std. Hata Ort.	t	p
son test	kadın	16	61,8731	27,46644	6,86661		
	erkek	16	68,9513	18,90689	4,72672	-,849	,133

Tablo 7’de öğrencilerin son test verilerinin cinsiyete göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları mevcuttur. Öğrencilerin son test verileri, cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (t:-,849, p>.05). [anlamlı bir fark olsaydı] Erkek öğrencilerin son test verilerinin (x: 68,95), kız öğrencilerin son test verilerine (x: 61,87) göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olması gerekirdi.

4.8. Sekizinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın sekizinci alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen son test verileri, baba eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8 ve Tablo 9’da yer almaktadır.

Tablo 8 Öğrencilerin Son test Verilerinin Baba Eğitim Durumunu Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (ANOVA) Sonuçları

	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arasında	1226,207	3	408,736	,722	,547
Gruplar İçinde	15852,731	28	566,169		
Toplam	17078,939	31			

Tablo 9: Öğrencilerin Son test Verilerinin Baba Eğitim Durumunu Belirlemek İçin Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (ANOVA) Sonuçları

	n	\bar{X}	S.S.	SD
İlkokul	6	59,6850	19,83605	8,09804
Ortaokul	4	57,0600	15,95012	7,97506
Lise	18	70,8317	25,82369	6,08670
Üniversite	4	57,9675	24,39602	12,19801
Toplam	32	65,4122	23,47197	4,14930

Öğrencilerin son test verilerinin baba eğitim durumuna göre farklılaşım farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) sonuçlarına göre (Tablo 8 ve Tablo 9), öğrencilerin son test verileri baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir biçimde farklılaşmamaktadır (F: ,722, $p>.05$).

4.9. Dokuzuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen son test verileri, anne eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 10 ve Tablo 11’de yer almaktadır.

Tablo 10 Öğrencilerin Son test Verilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (ANOVA) Sonuçları

	Kareler Top.	df	Kareler Ort.	F	p
Gruplar Arasında	2208,797	4	552,199	1,003	,423
Gruplar İçinde	14870,141	27	550,746		
Toplam	17078,939	31			

Tablo 11: Öğrencilerin Son test Verilerinin Anne Eğitim Durumuna Göre Farklılaşım Farklılaşmadığını Belirlemek Amacıyla Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi Testi (ANOVA) Sonuçları

	n	\bar{X}	S.S.	SD
Okula Gitmedi	1	35,0000	.	.
İlkokul	10	70,7480	17,27697	5,46346
Ortaokul	14	65,1857	25,60392	6,84294
Lise	5	55,2480	29,46952	13,17917
Üniversite	2	80,9350	13,69666	9,68500
Toplam	32	65,4122	23,47197	4,14930

Öğrencilerin son test verilerinin anne eğitim durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi testi (ANOVA) sonuçlarına göre (Tablo 10 ve Tablo 11), öğrencilerin son test verileri, anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmamaktadır (F: 1,003, $p>.05$).

4.10. Onuncu Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın onuncu alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinden elde edilen son test verileri, anaokulu eğitimi alma durumuna göre farklılaşmakta mıdır?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 12’de yer almaktadır.

Tablo 12 Öğrencilerin Son test Verilerinin Anaokulu Eğitimi Alma Durumuna Göre Farklılaşma Durumunu Belirlemek Amacıyla Yapılan İçin Yapılan t-Testi Sonuçları

		n	\bar{X}	S. S.	Std. Hata Ort.	t	p
son test	evet	23	67,5578	22,29428	4,64868	,822	,366
	hayır	9	59,9289	26,85070	8,95023		

Tablo 12’de öğrencilerin son test verilerinin anaokulu eğitimi alma durumuna göre farklılaşp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bağımsız örneklem grubu t-testi sonuçları mevcuttur. Öğrencilerin son test verileri, anaokulu eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır (t: ,822, $p>.05$). [anlamlı bir fark olsaydı] Anaokulu eğitimi alan öğrencilerin son test verilerinin (x: 67,55), anaokulu eğitimi almayan öğrencilerin son test verilerine (x: 59,92) göre, istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde daha yüksek olması gerekirdi.

4.11. On birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmanın on birinci alt problemi olan “Ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin masallar ve etkileşimli masal anlatımı ile ilgili görüşleri nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular aşağıda yer almaktadır.

Araştırmadan elde edilen nicel verilere nitel veri desteği sağlamak amacıyla öğrencilere yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular yöneltilmiştir. Bu sorulara verilen cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin; genel anlamda masal dinlemeyi sevdikleri, masalların hayal güçlerini geliştirdiğine inandıkları, masalları eğlenceli buldukları ve masallardan belirli dersler çıkardıkları tespit edilmiştir. Öğrencilere ait alıntı cümleler şu şekildedir:

K2: “Masal dinlemeyi seviyorum, çünkü hoşuma gidiyor. Olaylar zihnimde canlanıyor. Hayal gücümü geliştiriyor.”

K4: “Masalları, içinde öğrenebileceğim şeyler olduğu için seviyorum. Ders çıkarmamı sağlıyor.”

K7: “Eski zamanlara ait yerleri ve olayları anlattığı için masalları seviyorum. Zihnimde canlandırmamı sağlıyor. Böylece resim derslerinde daha güzel resimler çiziyorum.”

D4: “Masallarda abartılı ifadeler kullandıkları ve masalda yer alan varlıkları konuşturdukları için masal dinlemeyi seviyorum. Böylece kendimi masalın içindeymişim gibi hissediyorum.”

D5: *“Masalları, hayal gücümü geliştirdiği için seviyorum. Masal dinlediğimde okuma ve resim yapma becerilerimin daha iyi geliştiğini hissediyorum. Çünkü masallar benim hayal gücümü geliştiriyor.”*

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test verilerinin karşılaştırılması sonucu tespit edilen düşüşün nedenini araştırmak amacıyla öğrencilere zorlandıkları ya da anlamakta güçlük çektikleri masal metinlerinin olup olmadığı sorulmuştur. Kontrol grubu öğrencileri beşinci ve altıncı masal metinlerinin kendilerine zor geldiğini, bu metinleri anlamakta güçlük çektiklerini ifade etmişlerdir. Deney grubu öğrencileri ise masal metinlerinin kendilerine zor gelmediğini, anlamakta güçlük çektikleri masal metninin bulunmadığını ifade etmişlerdir. Bu durumdan yola çıkılarak etkileşimli masal anlatımı tekniğinin anlaşılması zor olan metinleri daha anlaşılır kıldığı sonucuna ulaşılabilir.

Kontrol grubu öğrencilerine masalları daha eğlenceli hâle getirebilmek için neler yapılabileceği sorulduğunda öğrencilerin masalları; drama şeklinde anlatma, daha hareketli biçimde sunma, masallarda geçen ifadelerin güncel şekillerini kullanma, daha çok görsel kullanma, masalları üç boyutlu hâle getirme ve dijital araçlardan daha fazla yararlanma gibi etkinliklerin uygulanabileceğini düşündükleri belirlenmiştir. Deney grubu öğrencileri ise etkileşimli masal anlatımı esnasında yapılan etkinliklerin, masalları eğlenceli hâle getirmek için yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm öğrencilere Türkçe derslerinde daha fazla masal metni dinlemek isteyip istemedikleri sorulduğunda, öğrencilerin hepsinin Türkçe derslerinde daha fazla masal metnine yer verilmesi gerektiğini düşündükleri tespit edilmiştir.

Deney grubu öğrencilerine etkileşimli masal anlatımı etkinliklerini sevip sevmedikleri nedenleriyle açıklamaları istenmiş; bu teknikle daha fazla metin dinlemek isteyip istemedikleri, mevcut yöntem ile etkileşimli anlatım tekniğini karşılaştırdıklarında hangi anlatım şeklini tercih edecekleri sorulmuştur. Deney grubu öğrencilerinin hepsi etkileşimli masal anlatım tekniğini çok sevdiğini, etkileşimli masal anlatımı tekniğinde sevmedikleri bir yön bulunmadığını, bu teknikle daha fazla metin dinlemek istediklerini ve etkileşimli teknikle mevcut yöntem karşılaştırıldığında etkileşimli teknik ile metin dinlemeyi tercih edeceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler, etkileşimli teknikle anlatılan masallarda yapılan etkinliklerin, masalı daha ilgi çekici hâle getirdiğini düşünmektedir. Öğrencilere ait alıntı cümleler şu şekildedir:

D13: *“Etkileşimli masal anlatımına biz de katılabildiğimiz için çok sevdim.”*

D11: *“Etkileşimli masal anlatımı sırasındaki şarkı etkinliklerini çok beğendim.”*

D9: *“Etkileşimli teknikle dinlediğimiz masalları daha iyi aklımızda tuttuk, daha iyi hatırladık.”*

D3: *“Etkileşimli masal anlatımı tekniğiyle daha fazla metin dinlemek isterim, çünkü eğlenceli oluyor ve benim hoşuma gidiyor.”*

D7: *“Etkileşimli masal anlatımı tekniğiyle daha fazla metin dinlemek isterim, çünkü kendimi masalda sanıyorum. Masalı zihnimde daha iyi canlandırmamı sağlıyor.”*

D1: *“İki anlatım şeklinden birini seçecek olsam etkileşimli anlatımı seçerdim, çünkü daha eğlenceli ve uygulamalı. Masalı daha güzel somutlaştırıyor.”*

D15: *“Ben de etkileşimli anlatımı seçerdim, çünkü masal bu şekilde daha canlı oluyor. Öteki masallar kaydedilmiş biz sadece dinliyoruz.”*

D10: *“Ben etkileşimli anlatımı seçerdim, çünkü normal anlatımda benim canım sıkılıyor ama etkileşimli anlatımda sıkılmıyor.”*

D4: *“Etkileşimli anlatımla masal dinlemeyi seçerdim, çünkü akıllı tahtadan masal dinlediğimde uykum geliyor.”*

Öğrenciler, uygulamalar sırasında dinledikleri masal metinlerini başkalarına anlattıklarını belirtmişlerdir. Ancak kontrol grubu öğrencileri, dinledikleri masal metinlerini anlatırken masalları tam olarak hatırlayamadıklarını aktarmışlardır.

Deney grubu öğrencileri, mevcut yöntem kullanılarak anlatılan bir masal metnini, etkileşimli teknikle anlatılan bir masal metninin anlatım süresi kadar dinleyemeyeceklerini belirtmiştir. Ayrıca Etkileşimli masal anlatımı etkinlikleri ile daha iyi dinleyebildiklerini ve metne daha kolay odaklanabildiklerini aktarmışlardır.

Deney grubu öğrencilerine etkileşimli masal anlatım tekniğinin hangi beceri alanlarının gelişmesine katkıda bulunduğunu düşündükleri sorulduğunda, öğrencilerin çoğu etkileşimli masal anlatım tekniğinin dinleme becerilerinin gelişimine katkıda bulunduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerden birkaçı ise bu tekniğin konuşma becerilerine etki ettiğini belirtmiştir.

5. Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma sonuçlarına göre, etkileşimli masal anlatım tekniğinin ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin dinlediğini anlama düzeylerine olumlu yönde etki ettiği tespit edilmiştir. Blackmer' in (1976), dinleme becerisi üzerine hazırlamış olduğu eleştirel çalışmasında, dinleme becerisinde kullanılan yöntem veya tekniklerin bu becerinin gelişimine katkı sağladığı ifade edilmektedir. Aynı çalışmada, hikâye ve müzik dinletme gibi yöntemler de bu yöntem ve tekniklerin içerisine dâhil edilmiştir. Etkileşimli masal anlatımı etkinliklerinde hikâye, müzik, soru-cevap, ritim etkinliklerinin hepsi bir arada kullanılmaktadır. Dolayısıyla bu şekilde dinletilen masal metinleri ile öğrencilerin dinleme düzeylerinde artış olmasını sağlamıştır. Yılmaz (2007), dinleme metinlerini etkinlik temelli planladığı deneysel çalışmasında etkinliklerle dinleme süreci geçiren deney grubundaki öğrencilerin dinleme becerilerinin geleneksel yöntemle dinleme süreci geçiren kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın verileri, etkileşimli masal anlatımı aracılığıyla etkinlik temelli masal metinleri dinleyen deney grubu öğrencilerinin puanlarındaki artışın nedenini açıklar niteliktedir. Benzer şekilde Kurt' un (2008), çocuk edebiyatı ürünlerinin dinleme metni olarak kullanımını incelediği araştırmasında, dinleme ve anlama için en uygun metin türlerinin öykü ve masal olduğu ifade edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin en çok hoşlandıkları metin türleri arasında masal metinleri yer almaktadır. Araştırma verileri uygulama sürecinde öğrencilerin özellikle etkileşimli masal anlatım etkinlikleri sırasında metinleri büyük bir ilgiyle takip etmesinin gerekçesini ortaya koymaktadır.

Deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık verileri karşılaştırıldığında kalıcılık verilerinin son test verilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu tespit edilmiştir. Ancak deney grubundaki öğrencilerin kalıcılık verilerine ait bu düşüşün kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık verilerindeki düşüşe kıyasla daha az olduğu görülmüştür. Bu durum, etkileşimli masal anlatım tekniğinin mevcut yöntemle göre, öğrencilerin hatırlama becerileri üzerinde daha fazla etkili olduğunu ortaya koymaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test verileri arasında anlamlı düzeyde bir düşüş olduğu tespit edilmiştir. Bu düşüşün nedenlerini belirlemek amacıyla kontrol grubu öğrencileri ile yapılan görüşme sonucunda beşinci ve altıncı masal metninin öğrencilere zor geldiği, öğrencilerin bu metinleri anlamakta güçlük çektiği tespit edilmiştir. Epçaçan (2013), dinleme becerisini ele aldığı çalışmasında, dinleme becerisini etkileyen pek çok unsurun bulunduğunu, öğrencilerin genellikle dinleme esnasında belli noktalara takılı kaldıkları için verimli dinleme süreçleri geçiremediklerini ifade etmiştir. Masallar, çeşitli etkinliklerle zenginleştirilmediğinde ya da anlatım esnasında öğrenci katılımı sağlanmadığında uzun süre dinlemeyi zorlaştırmaktadır. Mevcut anlatım yöntemi ile masal metinlerini dinleyen kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test verileri arasındaki düşüşün sebebi, öğrencilerin yeterince ilgilerini çekmeyen anlatımlarda sık sık dinleme ortamından uzaklaşma sorunu yaşamasıdır. Epçaçan'ın araştırmasında yer alan bulgular puanlardaki bu düşüşü açıklamaktadır.

Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık verileri karşılaştırıldığında kalıcılık verilerinin son test verilerinden anlamlı düzeyde düşük olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin mevcut yöntem ile dinledikleri metinleri hatırlama sürelerinin uzun olmadığını göstermektedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık verileri karşılaştırıldığında deney grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testi verilerinin kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık verilerinden anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, etkileşimli masal anlatımı tekniği ile yapılan etkinlikler sonucu deney grubu öğrencilerinin dinleme ve dinlenen metni akılda tutma becerilerinin, kontrol grubu öğrencilerinden daha fazla geliştiğini göstermektedir.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test verilerinin cinsiyete göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde kız ve erkek öğrencilerin puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmadığı belirlenmiştir. Ancak sonuçlar öğretmen gözüyle değerlendirildiğinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha verimli dinleme süreci geçirdikleri görülmektedir. Benzer şekilde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test verilerinin anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelendiğinde öğrencilerden elde edilen verilerin anne ve baba eğitim durumuna göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin aynı sosyal çevreden geldiği ve anne-baba eğitim durumlarının birbirine yakın olduğu göz önüne alındığında bu sonuç olağan görülmektedir. Ayrıca tespit edilmek istenen değişkenin daha net biçimde belirlenebilmesi amacıyla diğer değişkenlerin sabit tutulmuş olması, araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından da önem taşımaktadır.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test verilerinin anaokulu eğitimi alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amacıyla yapılan ölçümler sonucunda anaokulu eğitimi alan öğrenciler ile almayan öğrencilerin puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılık olmadığı görülmüştür. Ancak yine öğretmen gözüyle değerlendirildiğinde anaokulu eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilerden daha verimli dinleme süreçleri gözlemlenmiştir. Güleç ve Durmuş' un (2015), çocuk edebiyatı ürünleri aracılığıyla öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmeyi amaçladıkları deneysel çalışmada, okul öncesi dönemde edinilen dinleme alışkanlığının diğer eğitim dönemlerinde güçlendirildiği belirtilmektedir. Anaokulu

eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilerden daha yüksek puanlara sahip olmasının sebebinin okul öncesi dönemde almış oldukları dinleme eğitimi olduğu düşünülmektedir.

Öğrencilerin masallar ve etkileşimli masal anlatımı etkinlikleri hakkında görüşlerini tespit etmek amacıyla yapılan görüşmeler sonucunda; öğrencilerin genel olarak masal dinlemeyi sevdiğikleri, Türkçe derslerinde daha fazla masal metnine yer verilmesi gerektiğini düşündükleri, etkileşimli masal anlatım tekniğine karşı olumlu düşüncelere sahip oldukları, etkileşimli teknikle daha fazla masal dinlemek istedikleri, etkileşimli uygulamalar aracılığıyla metinleri daha kolay dinleyebildiklerini düşündükleri ve etkileşimli anlatımlarda çok eğlendikleri tespit edilmiştir.

Mokhtar, Halim ve Kamarulzaman' ın (2011), hikâye anlatımına yönelik hazırlamış oldukları çalışmada, hikâyelerin öğrencilerin hayal gücünü ve kelime hazinesini geliştirmede etkili bir tür olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda bu çalışmada, hikâyelerin eğitim ortamlarında eğlence aracı olarak kullanılabilmesine vurgu yapılmıştır. Araştırmada yer alan ifadeler, öğrencilerin masalları; hayal güçlerini geliştiren, onları eğiten, eğlendiren bir tür olarak nitelendirmelerini destekler niteliktedir. Garrety (2008), Gordon (2011), Norton (2014), Esteban (2015) gibi araştırmacıların hikâyelerin, masalların ve masalları etkileşimli biçimde sunmanın öğrencilerin motivasyonunu artırdığı, olumlu öğrenme yaşantıları sağladığı, temel dil becerilerini, özellikle de dinleme becerilerini geliştirdiğini tespit ettikleri araştırmaları, bu araştırmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Dinleme becerisi; anne karnında başlayan, bireylerin yaşamı boyunca etkisini sürdüren bir beceri alanıdır. Dinleme alışkanlığı, çok küçük yaşlarda edinilen ancak her yaş döneminde geliştirilebilen, ölçülebilen bir niteliğe sahiptir. Bu beceri alanı akademik, sosyal ve kültürel pek çok alanda başarılı olmanın anahtarı olarak görülmektedir. Sağlıklı bir dinleme becerisine sahip bireyler, toplumsal ilişkilerde iletişim noktasında doyuma ulaşmakta, eğitim hayatında başarılar elde etmekte ve kültürel mirasın korunmasına hizmet etmektedir.

Masallar, kültür hazineleridir ve bünyesinde toplumun kültürel kodlarını taşır. Bu kodların yanı sıra masallar, dil açısından zengin kaynaklardır. Masal anlatıcılığı, gelişen teknoloji ve yaygınlaşan kitle iletişim araçları ile eski önemini yitirmesine karşın, manevî değerleri kitle iletişim araçlarında bulamayan bireyler için önemi artan kültürel bir etkinliktir. Masalların Türkçe derslerinde kullanılması öğrencilerin dildeki zengin ifade olanaklarını keşfetmelerini sağlar. Aynı zamanda masallar, yapısal özellikleri ile dinleme metni olarak kullanılmaya elverişli ürünlerdir. Masal anlatıcılığı aracılığıyla kültürel mirası yaşatmak, eğlendirirken eğitmek, değer aktarımı sağlamak, öğrencileri zengin dil kaynaklarına ulaştırmak, öğrencilerin metinleri daha uzun süre dinlemelerini sağlayarak etkin dinleme alışkanlığı kazandırmak mümkündür. Araştırmadan elde edilen bulgular, bu düşünceleri destekler niteliktedir.

Kaynakça

- Al- Mansour, N. S. ve Al- Shorman, R. A. (2011). The effect of teacher's storytelling aloud on the reading comprehension of saudi elementary stage students. *Journal of King Saud University – Languages and Translation*, 23, pp. 69–76.
- Aksan, D. (2012). *Türkiye Türkçesinin dünü, bugünü, yarını*. Ankara: Bilgi.
- Alangu, T. (2017). *Billur köşk masalları*. İstanbul: Yapı Kredi.
- Ayvaz Tunç, Ö. ve Karadağ, E. (2013). Postmodern oluşturmacılığa dijital öyküleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(4), 310-315.
- Başkan, A. ve Deniz, E. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin ders içi dinleme sorunları (malatya ili örneği). *Turkish Studies International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (7), 179-196.
- Boratav, P. N. (2015). *Az gittik uz gittik*. Ankara: İmge.
- Casebeer, K. L. (1970). Listening skills: caught or taught? *Reading Horizons*, 11(1), 17-21.
- Cerrahoğlu, M. (2013). Destanların eğitimdeki işlevi / atasözlerinin destan metinleri ile öğretilmesi. *Turkish Studies*, 8(13), 633-644.
- Coskie, T., Trudel, H. ve Vohs, R. (2010). Creating community through storytelling. *Talking Points*, 22(1), 2-9.
- Çeliktaban, D. (2017). "Civcivin kraldan hesap sorduğu masal anlatıcılığı yeniden doğuyor". *Haber Türk*, (06 Aralık).
- Dede, A. (2017). *Hadi masal anlatalım*. İstanbul: Taze.
- Dujmovic, M. (2006). Storytelling as a method of efl teaching. *Methodological Horizons*, 1(1), pp. 75–88.
- Duran, E. ve Topbaşoğlu, N. (2018). *Hikâye kitaplarında anlama*. Ankara: Pegem.
- Epçaçan, C. (2013). Temel bir dil becerisi olarak dinleme ve dinleme eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 331-352.
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education*, 3(2), 156-160.
- Esteban, S. G. (2015). Integrating curricular contents and language through storytelling: criteria for effective CLIL lesson planning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 212, pp. 47 – 51.
- Garrety, C. M. (2008). *Digital storytelling: an emerging tool for student and teacher learning*. (Doktora tezi). Iowa State University, Ames.
- Gilakjani, A. P. ve Sabouri, N. B. (2016). Learners' listening comprehension difficulties in english language learning: a literature review. *English Language Teaching*, 9(6), 123-133.
- Gordon, C. (2011). *Digital storytelling in the classroom: three case studies*. (Doktora tezi). Arizona State University, Tempe.
- Güleç, S. ve Durmuş, N. (2015). A study aiming to develop listening skills of elementary second grade students. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 19, pp. 103–109.

- Mokhtar, N. H., Abdul Halim, M. F. ve Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 18, pp. 163–169.
- Güney, E. C. (2009). *Evvel zaman içinde*. İstanbul: Nar.
- Hemmati, F., Gholamrezapour, Z. ve Hessamy, G. (2015). The effect of teachers' storytelling and reading story aloud on the listening comprehension of Iranian EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 5(7), pp. 1482-1488.
- Huang, H. (2006). The effects of storytelling on EFL young learners' reading comprehension and word recall. *English Teaching & Learning*, 30(3), pp. 51-74.
- Kim, M., McGarry, T. (2014). Attitudes to storytelling among adult ESL learners. *The Journal of Language Teaching and Learning*, 4(1), pp.15-36.
- Kurt, B. (2008). *Çocuk edebiyatı ürünlerinin temel dil becerisi olarak dinlemenin gelişimine etkisi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Malderez, A. (2010). Stories in ELT: telling tales in school. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 3, pp. 7–13.
- Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları*, 29, 65-77.
- Mert, E. L. (2009). *Türkçenin sözcükleri açısından Eflatun Cem Güney'in derleyip yazdığı masallar*. (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Mokhtar, N. H., Abdul Halim, M. F. ve Kamarulzaman, S. Z. S. (2011). The effectiveness of storytelling in enhancing communicative skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 18, pp. 163–169.
- Moon, J. ve Maeng, U. (2012). *A comparison study of the effect of reading instruction using storytelling and story singing*. Proceeding of 17th Conference of Pan Pacific Association of Applied Linguistics. School of Education/Ajou University.
- Norton, H. (2014). *Digital storytelling in an L2 context, and its impact on student communication, engagement, and motivation*. Waikato University, New Zealand.
- Sakaoğlu, S. (2013). *Türk masalları*. Ankara: Akçağ.
- Savcı, B. (2015). Yeni medyada hikâye anlatıcılığına doğru: kişisel blog alıntılarında Vladimir Propp'un biçimbilimsel analizi. *İstanbul Üniversitesi İnet-Tr'15, XX. Türkiye'de İnternet Konferansı, 1-3 Aralık*.
- Seyidoğlu, B. (2016). *Erzurum masalları*. İstanbul: Dergâh.
- Tabachnick B.G. ve Fidell, L.F. (2013). *Using multivariate statistics* (6b.). Boston: Pearson.
- Tezel, N. (2014). *Türk masalları*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat.
- Vandergrift, L. (2004). Listening to learn or learning to listen? *Annual Review of Applied Linguistics* 24, 3B25, Printed in the USA.
- Yağmur Şahin, E., Maden, S., Gülerüz, Ş., Satır, M. ve Aydın, G. (2013). Müzik dinlemenin resimle ve yazıyla anlatım becerisi üzerine etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 32-49.

- Yılmaz, İ. (2007). *Türkçe öğretiminde dinleme becerisini geliştirmeye yönelik önerilen etkinliklerin değerlendirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- Yılmaz, E. ve Keray, B. (2013). *Söyleşi metinleri yoluyla sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi*. Sakarya University Journal of Education, 2(2), 20-31.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

DİL BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİNDE TİYATRO METİNLERİNDEN YARARLANMA USING THEATER TEXTS IN THE DEVELOPMENT OF LANGUAGE SKILLS

Mustafa ULUTAŞ *

* Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim
Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Gönderilme Tarihi: 18.10.2018

Kabul Tarihi : 07.12.2018

Özet: Ana dili eğitimi, dil becerilerinin (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eşgüdümüyle gerçekleşmektedir. Eğitim ve öğretim sırasında her dil becerisi, kendi içinde bağımsız olmakla beraber uygulamada bütüncül bir yaklaşımla ele alınmaktadır. Bu bütüncül yaklaşımı sürekli kılmak ve geliştirmek için farklı kaynaklar kullanılabilir. Bunlardan biri de tiyatro metinleridir. Tiyatro metinleri ve bunun yanında yaratıcı drama yöntemi, dil becerilerinin gelişim sürecinde öğrencilerin ilgilerini çeken ve onları aktif kılan unsurlar olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmada, dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro metinlerinin önemine vurgu yapmak amacıyla iki tiyatro metni Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı kazanımları ekseninde ilişkilendirilmiştir. Ayrıca Türkçe ders kitaplarında kullanılan tiyatro metinleri belirlenerek bunların kullanım durumları ile ilgili birtakım yorumlarda bulunulmuştur. Doküman incelemesine dayalı olarak yapılan çalışmada, dil becerilerinin geliştirilmesinde tiyatro türünün önemine ilişkin görüşler ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dil becerileri, Tiyatro, Türkçe Öğretim Programı, Kazanım

Abstract: Native language education is coordinated by language skills (listening, speaking, reading and writing). While teaching and learning, each language skill is independent in itself, but it is considered as a holistic approach in practice. Different resources can be used to sustain and improve this holistic approach. One of them is theater texts. In addition to theater texts, the creative drama method attracts the attention of students and makes them active in the development process of language skills. In this study, in order to emphasize the importance of theatrical texts in the development of language skills, two theater texts have been associated with the acquisitions of the Turkish Course 2018 Curriculum. In addition, theater texts used in Turkish textbooks were determined and some comments were made about their usage status. In the study, based on document analysis, opinions about the importance of theater type were expressed in the development of language skills.

Keywords: Language skills, Theater, Turkish Language Curriculum, Acquisition

1.Giriş

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, bunun yanında kültür ve değerler aktarımında ve bireyin öğrenme faaliyetlerinde önemli bir rol oynayan temel araçtır. Bir süreç olarak dil edinimi, uygun ve etkili yöntemler kullanıldığında sağlıklı ve hızlı bir gelişme göstermektedir. İnsan, dil aracılığıyla edinilen kültür birikimi ve kavramların bir bütünlük içinde kazandıkları değerlerle sosyalleşir; dil yardımıyla bilgi edinme, edindiği bilgileri çözümlenme ve bunlara eleştirel bir bakışla yaklaşma, bu bilgileri kendi hayatına uygulama gibi birtakım faaliyetlerde bulunur (MEB, 2006).

“Her dilin öğretiminde, ister ana dili ister yabancı dil (ikinci dil) olarak öğretilsin, öğreneceklerde geliştirilmesi hedeflenen dört temel dil becerisi vardır: *Okuma, dinleme, konuşma ve yazma.*” (Çifci, 2010: 113). Anlama, yorumlama, iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan bu alanlar 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı’nda sırasıyla dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018). Bu anlamda Türkçe öğretiminden hareketle öğrencilerin dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini dilin kurallarına uygun olarak geliştirmeleri beklenmektedir. Yeniden yapılandırılan Türkçe dersi öğretim programının işlevi programda şu şekilde açıklanmaktadır (MEB, 2018: 8):

Türkçe Dersi Öğretim Programı, öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri dinleme/izleme, konuşma, okuma ve yazma ile ilgili dil becerilerini ve zihinsel becerileri kazanmaları, bu becerileri kullanarak kendilerini bireysel ve sosyal yönden geliştirmeleri, etkili iletişim kurmaları, Türkçe sevgisiyle, istek duyarak okuma ve yazma alışkanlığı edinmelerini sağlayacak şekilde bilgi, beceri ve değerleri içeren bir bütünlük içinde yapılandırılmıştır. Türkçe Dersi Öğretim Programı; dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini, diğer tüm alanlarda öğrenme, kişisel ve sosyal gelişme ile mesleki becerileri edinmenin ön şartı olarak kabul etmektedir.

Dil becerilerini edindirme sürecinde amaçlanan kazanımların bir bütün içerisinde ele alındığı bilinmektedir. Bu durum, temel dil becerilerinin bireylere birbirinden bağımsız olarak değil, bunun tam aksi tümleşik bir biçimde kazandırılması gerektiği sonucunu

ortaya çıkarmaktadır. “Okurken, yazarken, dinlerken, konuşurken ve bilginin her düzeyinde edebî metinler araç olarak kullanılmaktadır.” (Aytaş, 2006: 261). Dil becerilerinin tümleşik olarak kazandırılmasına yönelik yapılacak çalışmalarda, yararlanılabilecek en önemli kaynaklardan birisi de şüphesiz tiyatro metinleridir. Tiyatro metinleri, dil ve iletişimin bütün unsurlarını barındırması, gerçek hayattan kesitler sunması ve birçok şahsın, zümrenin dili kullanma hususundaki tercihleri ile kullandıkları dilin özelliklerini izleyici, okuyucu veya dinleyiciye sunması bakımından oldukça önemli bir yere sahiptir.

Klasik tanımıyla tiyatro, yazılmış ya da tasarlanmış bir metnin belirli bir mekânda, belirli bir zaman dilimi içerisinde, oyuncular tarafından canlandırılmasıyla gerçekleşen sanattır. Tiyatro sanatı oyun, oyuncu, izleyici, sahne, suflör, yazar, kostüm, makyaj, dekor gibi temel öğelerden oluşur. Bunun yanında tiyatronun tek temel öğesinin oyuncu olduğuna yönelik görüşler de yok değildir. Baltacıoğlu “Tiyatro Nedir” (2006) adlı eserinde bu konuyla ilgili olarak tiyatro unsurlarını ele almakta ve oyuncu dışında tüm öğeler tiyatrodan çıkarılsa dahi yine tiyatrodan bahsedilebileceğini öne sürmektedir. Baltacıoğlu’na göre “oyun metni, suflör, yazar, kostüm, makyaj, dekor veya herhangi bir şey olsa da oyuncunun yaratıcı gücünün, yani oyunculuğun olmadığı yerde tiyatro sanatı yoktur.” (Baltacıoğlu, 2006: 59).

Tarihsel süreçte uzmanlar tarafından çok farklı değerlendirmelere ve yorumlara tâbi tutulan tiyatronun kimi zaman halkı eğitmek, halkta sanat ve estetik duygusu uyandırmak için bir araç olduğu; kimi zaman da tiyatroyu salt sanat olarak değerlendirmek ve ona herhangi bir görev yüklememek gerektiği yönünde görüşler savunulmuştur. Bununla birlikte yaşanan bu süreçte tiyatronun hayatın bir yansıması olarak kişilerarası iletişime yaptığı ve yapacağı katkılar hiçbir zaman reddedilmemiştir. Tiyatronun, iletişimin ve dil becerilerinin iki temel öğesi olan anlatma ve anlama unsurlarını içermesi, bireyde gerçekleştireceği gelişimin temel göstergeleridir. İnsanları eğitmek ve onlarda birtakım beceriler geliştirmek için tiyatrodan yararlanmaya yönelik teşebbüsler yeni değildir. 16. yüzyıldan itibaren Avrupa’nın belirli çevrelerinde iki farklı rol yüklenen tiyatronun bilhassa kilisenin propaganda aracı olması yanında çocukların ve gençlerin yetiştirilmesinde bir eğitim yöntemi olarak kullanıldığı da bilinmektedir (Alpöge, 2006). Bu durum, bize tiyatro metinlerinden ve temsillerden yararlanmanın bireylerde birtakım beceriler geliştirmek için kullanılmasının oldukça etkili ve köklü bir yaklaşım olduğunu göstermektedir.

Özellikle okuyucu tiyatrosu (readers’ theater) çalışmalarının (Clark, Morrison ve Wilcox, 2009; Corcoran, 2005; Keehn, Harmon ve Shoho, 2008) ve son yıllarda Türkiye’de de üzerinde çokça durulan drama yönteminin dil becerilerinin gelişimine önemli ölçüde katkı yaptığı görülmektedir (Akoğuz, 2002; Bush, 1985; Crumpler ve Schneider, 2002; Cormack, 1980; Güler, 2008; Kara, 2011; Karateke, 2006; Kazıcı, 2008; Kodaz, 2007; Pappas, 1979; Saraç, 2007; Yazgan, 2000). Bu bakımdan tiyatro metinlerinin ya da tiyatronun esaslarıyla bağdaştırılacak her türlü dil öğretim etkinliğinin dil gelişiminde önemli bir yerinin olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bu noktadan hareketle, tiyatronun eğitime yansıması olarak ifade edebileceğimiz drama

kavramı ve dramatisasyon çalışmalarına da kısaca değinmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Latince kökenli bir sözcük olan drama “yapmak, etmek, eylemek” anlamı taşımaktadır. “Drama, insanın yaşamı boyunca süren bir eylemdir ve insanın kafaca sağlığına bağlıdır. Kısacası drama, yaşama sanatıdır.” (Nutku, 2006: 82). Tiyatronun belirli bir zamanda yaşananların bir yansıması olduğu görüşünden hareketle aslında hayatın da bir tiyatro oyunundan ibaret olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. İnsanlar her gün kendilerine düşen rolleri üstlenirler. Bazen planlı bazen de plansız bir biçimde oynanan bu roller, insanın hayat karşısında takındığı tavır ve tercihlerine göre gelişir. Gündelik hayatın içerisinde davranışlar, belli dramatik durumların peş peşe sıralanmasıyla şekillenir. İnsanlar, karşılaştıkları durumlara o durumun gerektirdiği biçimde tepkiler verir. Önceden yazılmış bir senaryo olmasa bile yaşam oyunu doğaçlama olarak oynanmaya devam eder (Gönen ve Dalkılıç, 2009). İşte drama, hayat içerisindeki bu durumların ve rollerin belirli bir amaç doğrultusunda canlandırılması etkinliğidir. Yaşanması muhtemel bir olayın, bir duygunun, bir düşüncenin; bir metnin hareketlerle yorumlanmasıdır (Aytaş, 2003). Drama, sözel ve sözel olmayan dilin kullanımına ve dil becerilerinin gelişimine fırsat veren bir yöntem olarak bugünkü eğitim sistemimizde yerini almıştır. Bilhassa dil becerilerinden biri olan konuşma becerisine yönelik çalışmalarda etkin bir biçimde kullanılan dramatisasyon çalışmaları, çocukların konuşma ve beden dilinin gelişimi ile okuryazarlık düzeylerinin artırılmasında etkili bir yöntem olarak dikkat çekmektedir (Akyol, 2011).

“Drama, tiyatro sanatının çoğu uygulamaları ve fikirleri hakkında bilgi vermesine rağmen onun gerçek değeri öğretim aracı olması olarak belirtilmektedir.” (Uşaklı, 2011: 8). Tiyatro eserlerinin hazırlanıp sahnelenmesi ile çocukların oynadıkları oyunlar arasında büyük bir benzerlik olduğu görülmektedir. Bu bakımdan, çocuğun gelişiminde büyük katkılar sağlaması beklenen dramatisasyon etkinliklerinden eğitim ve öğretimin tüm aşamalarında yararlanmak oldukça önemlidir (Yalçın ve Aytaş, 2005). Drama, son zamanlarda öğretmenlerin kullandıkları yöntemler arasında yer almaktadır. Anlama ve anlatma sanatlarının bir arada kullanılmasına fırsat veren; insanların duygu, düşünce ve davranışlarını konuşarak, yazarak, çizerek ifade edebilmeleri için birbirinden çeşitli etkinliklerle birçok duyuya hitap edecek ortamlar oluşturan drama yaparak yaşayarak ve eğlenerek öğrenmeyi sağlar (Aytaş, 2003; Uşaklı, 2011).

Dil becerilerinin gelişmesi için uygun ortamlar hazırlanmasına olanak sağlayan drama etkinliklerinde gözlenen çocukların, dili kullanma yönüyle oldukça etkin oldukları görülmektedir. Dramatisasyon çalışmaları içerisinde yer alan çocuk; düşünme, konuşma, dinleme, anlatma ve iletişim kurma sanatlarını kazanmaktadır. Öğrenciler, drama etkinlikleri esnasında akıcı anlatım, sözsüz iletişim sanatları ve ikili iletişimde beden dili, mimik ve sesi kullanma sanatlarını de geliştirmektedirler (Fennessey, 2006). Bilhassa yaratıcı dramının diğer yöntemlerden en temel farkı, dil sanatlarının çocuğun çevresinden gelen uyarılara doğal tepki vermesiyle gelişmesidir. Yaratıcı dramının unsurlarını, temel kavramlarını ve uygulama sürecinde yer alan sözcükleri öğrenen çocuk, bundan sonra yaratıcı dramının değişik etkinliklerinde rol alır, duygular ve hareketler yoluyla sözcükler arasında ilişki kurarak sözcük dağarcığını geliştirir. Gönen

ve Dalkılıç, (2009: 38) drama etkinlikleri içinde dil gelişimiyle ilgili hedefleri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Konuşurken kendine güvenin gelişmesi
2. Konuşmanın gelişmesi
3. Akıcılığın gelişmesi
4. Kelime haznesinin artması
5. Fikirlerin ifade edilmesi
6. İnsanlarla ilişki kurma becerisinin kazanılması
7. Dinleme becerisinin kazanılması
8. Farklı durumlarda farklı dilin kullanılması
9. Tanımlama, tartışma ve değerlendirme becerisinin gelişmesi.

Eğitim-öğretim ortamlarında, doğaçlama biçiminde yapılacak yaratıcı drama etkinliklerinden başka, dramanın yazılı bir metne bağlı olarak yapıldığı da bilinmektedir. Okuma ve canlandırma yoluyla yapılan bu tür drama etkinliklerinde öğretmen, etkinlikte kullanacağı metnin anlatma ve gösterme bölümlerini ve görev alacak öğrencileri belirler, öğrencilere etkinlikle ilgili gerekli açıklamaları yapar, gerektiğinde örnek okuma veya canlandırma yapar ve daha sonra öğrencilerin etkinliği düzenli ve uygun bir şekilde yapmalarına rehberlik eder. Okuma canlandırma etkinliklerinin öğrencilerin okuma sanatlarına, canlandıkları karakterin özelliklerini yansıtanın önemini kavrayabilmelerine, okuma esnasında doğru vurgu ve tonlama yapabilmelerine katkı yapması beklenmektedir. Drama, ayrıca öğretmenleri tarafından güdülenen öğrencilerin etkinlik boyunca yaptıkları canlandırmalar, yansıttıkları kişilikler ve bunların özelliklerine yönelik gözlemlerde bulunmalarına olanak sağlamaktadır. (Aytaş, 2003).

Drama çalışmalarını etkinlik yapmaya uygun bir tiyatro metniyle yürütmek de mümkündür. Bu etkinliği dersinde uygulayacak öğretmenin drama etkinliği yaptırabilmesi için yaratıcı drama uzmanı olmasına gerek yoktur. Çünkü çocuklar için eğlenceli, öğretici ve basit bir tiyatro oyunu bulmak hiç de zor değildir. Tiyatro oyunlarının izleyici, dinleyici veya okuyucuların konuşma, dinleme, gözleme, beden dilini kullanma gibi birçok dil sanatına hitap ettiği göz önüne alındığında, bu metinlerin sınıflardaki dramatizasyon çalışmaları için hazır birer materyal olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır (Fennessey, 2006).

Dil becerileri çoğunlukla birlikte kullanılan, bilhassa bildirişimde tek başına kullanıldığında eksik kalan alanlardır. Örneğin sözlü bir bildirişimde dinlemeden konuşmak, yazılı bir ürün ortaya koyarken de okumadan yazmak pek mümkün

görünmemektedir. Dil öğretiminin amacı, yeterli uygulamalar ile öğrencilerin dil becerilerinin tümünde yeterli hâle gelmesini dengeli bir şekilde sağlamak olmalıdır. Tiyatro metinleri ve drama, dil becerilerinin kazandırılmasında ve gelişiminde bu tümleşikliği ve dengeyi sağlayan materyaller ve yöntem olarak ön plana çıkmaktadır. Drama, iletişime düzenleyici ve uyarıcı bir araç olarak katkı yapar. Drama etkinliğine katılanlar konuşma ve yazmaya motive olarak çeşitli durumlar için çeşitli roller üstlenirler, etkinliği takip edenler de aynı şekilde dinlemeye/izlemeye ve okumaya motive olurlar. Uygun metin türlerinin yanında hazır metinler olarak tiyatro eserleri, drama yönteminin sınıf ortamında uygulanmasına kaynaklık eder.

Dil Becerilerinin Geliştirilmesinde Tiyatro Metinleri

Gündelik hayatımızda “konuşmayı, yürümeyi, devinmeyi birden kesip de dinlemeye, çevremizde kimıldadığını duyduğumuz varlığı algılamaya çalışırsak, bu varlığın birkaç yoldan bize vardığını, her yönden bizi çevirdiğini görürüz; yalnız görme, yalnız işitme değil, bütün öteki duyuları da kapsayan, en büyüğü anlamında dokunma da bu varlığı algılamaya hazırdır.” (Barrault, 1966). İşte bir tiyatro metni, tüm duyu organlarımıza hitap eden bu varlığı temsil etmektedir. Tiyatro, dili ve duyu organlarını uyararak bütün unsurları içerisinde barındırmaktadır. İnsanın dil becerilerini geliştirecek malzemeyi hazır bir biçimde bulabileceğimiz tiyatro metinlerinden etkili bir şekilde yararlanmak elzemdir.

Toplumsal dayanışmayı, sorumlulukları, bireyin kendi kişiliğini koruyarak başkalarına da zarar vermemesini ve düşüncelerini özgürce uygulamaya koymasını öğretirken kişisel gelişimine katkıda bulunan tiyatro; düşünerek, inceleyerek ve yorum yaparak okuma becerisini, konuşmayı, dinlediklerinden ve izlediklerinden yola çıkarak kendisini ve çevresini sorgulamasına olanak sağlayan bir sanattır (Yalçın ve Aytaş, 2005).

Tiyatro, izleyiciyi/dinleyiciyi ve okuyucuyu edilgen durumdan etken duruma geçiren bir sanat olması yönüyle dil becerilerine en fazla katkıyı yapması beklenen edebî türlerden biridir. Tiyatronun ölçülü ve belli bir amaca hizmet eden disiplinli dil yapısı, izleyici veya okuyucunun bireysel varlığının temellerine iner, kişi ile metinde yaşananlar arasında köprüler kurarak onu hayatın bütünlüğüne kavuşturmaya çalışır.

“Söylenenler ve yapılanların çoğu, içinde bulunulan durumlara bağlıdır. Değişik durumlar farklı dil kullanımlarını gerektirir. Bu yüzden toplumun içindeki roller dil yoluyla edinilir. Başkalarıyla iletişimin sağlıklı olması, iletişim kuran gruplar arasında herkesin ortak dilsel sanatlarının olup olmamasına bağlıdır.” (Neelands 1998’den akt. Aykaç, 2011: 27). Tiyatroda bütün kişiler konularına, üstlendikleri rollere ve kültür düzeylerine göre dili kullanırlar. Burada çokseslilik ve çok kültürlülük ortaya çıkar. Metindeki bu çeşitlilik, izleyicinin/okuyucunun çok sayıda konuşma biçimiyle karşılaşmasına olanak sağlar. Bu konuşma biçimleri bazen karakterlerin kendi yörelerine has ağız özellikleri olurken bazen de belli bir karakterin metin içerisinde üstlendiği role göre takındığı tavır biçiminde karşımıza çıkar (Nutku, 1970). Gerçi hikâye ya da romanda da bu dilin kullanılma biçimleri hissettirilmeye çalışılır, ancak bu sanatlarda sözler ve olaylar okuyucuya zaman içerisinde art arda yazarın aracılığıyla

iletilirler, bu bakımdan bu eserler tek sesli bir özellik taşırlar. Tiyatro, anlatma unsurundan ziyade gösterme unsurlarının yer aldığı bir tür olduğundan metinde anlatılanlarla doğrudan doğruya bir ilişki kurmak mümkündür. Zira tiyatro, yaşamın dil haline gelmesidir. Diğer türlerde bulunmayan dinamizm, zaman ve mekân dışı bir dünyanın, zaman ve mekân içi varlıkların konuşmaları ve davranışlarıyla sağlanır (Oflazoğlu, 1985).

Tiyatronun dili, Baltacıoğlu'nun (1951) sözünü ettiği *yaşama dili* olarak ortaya çıkar. Halkın yaşayışının doğrudan yansıtıldığı, hayatın kesitlerinin tüm gerçekliğiyle işlendiği metinler, bu yönüyle toplumsal yaşayışın ve tavrın temsilcileri olarak görülmektedir. Dil ile hareketin birbirine sıkı sıkıya bağlı olduğu toplum hayatında özünü buradan alan tiyatro dilinin (Nutku, 1970) yaşam dili olduğunu kabul etmemek mümkün değildir.

Dilde ve konuşmada hareketin önemli bir payı vardır. Günlük yaşayışında insan, bir şeyler anlatırken söz ile hareketi birleştirir, söylediklerine uygun bedensel hareketler geliştirir. Bedenini hareket ettirmese bile mimikleriyle anlattıklarını destekleyen birtakım devinimlerde bulunur. Hiçbir hareket yapmadan sözleri ardı ardına sıralamak iletişimin kalitesini düşürür, belki de bildirişimi tamamıyla ortadan kaldırır. Bu bakımdan bir düşünceyi düzgün bir şekilde ifade edebilmek için küçük büyük hareketlere ihtiyaç vardır (Nutku, 1974). Tiyatro, bu yönüyle izleyicinin iletişimin önemli bir unsuru olan beden dilinin kullanımına ilişkin gözlemlerde bulunmasına olanak sağlar. İzleme esnasında yapılan bu gözlem, metnin okunması sırasında, gösterme unsuru ile birlikte verilen yönlendirmeler yoluyla yerini hayal etmeye ve canlandırmaya bırakır, ilk fırsatta uygulamak için örnek teşkil eder. Anlaşıldığı üzere, izlendiğinde bir becerinin gelişmesine etki eden metin, okunduğunda daha başka bir becerinin olgunlaşmasına katkı yapar.

Tiyatroda kullanılan dil halkın dilidir. Deyimleri, atasözleri, argosu, dilin yöresel özellikleriyle birlikte oluşturan tiyatro metni, içinde bulunduğu toplumu yansıtan bir aynadır. "Tiyatro, güncel ve yaşamla birlikte durmadan değişen bir sanat olduğu için, dilin yapısındaki gelişmelere de sıkı sıkıya bağlıdır. Bunun için, tiyatro, halkın konuştuğu çağdaş dili kullanmadığı anda işlevini yitirir." (Nutku, 1974: 664). Tiyatro metinlerinin halkın kullandığı deyimleri, atasözlerini, deyişleri kısacası milletin söz varlığını bünyesinde barındırması ve onları hayatın içinden herhangi bir kesitte etkili bir biçimde alıcıya yansıtması, dil becerilerinin geliştirilmesi bakımından önemli bir yere sahiptir.

Teknolojinin de gelişmesiyle kitle iletişim araçlarının yeni alışkanlıklar ortaya çıkarmaları, ortak bir dil ve dil bilgisi zevkinin benimsetilmesi görevini eğitim kurumlarına yüklemektedir. Türkçenin bütün ifade imkânlarıyla kullanıldığı başarılı tiyatro metinleri, okuyucunun söz varlığı unsurlarını öğrenmesi, bu söz varlığının yaygınlaşarak yerleşmesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Zira tiyatro bir dilin en iyi kullanıldığı, en iyi örneklerinin verildiği edebî sanattır (Enginün, 1993).

Tiyatro metinlerinin dil becerilerine katkısı ve Türkçe ders kitaplarında bu metinlerin kullanım durumlarını araştıran çeşitli çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Altunbay

(2012), yaptığı çalışmada tiyatro metninin dil öğreniminde ve öğretiminde kullanımının sağlayacağı yararlar üzerinde durmakta ve her bir dil becerisi için tiyatronun katkılarını tartışmaktadır. Dilidüzgün ve Kuyumcu (2013), çalışmalarında tiyatro metninin Türkçe ders kitaplarında ne derece tercih edildiğini ve ne tür etkinliklerde kullanıldığını belirlemekte ve yapılabilecek etkinliklerle ilgili birtakım öneriler sunmaktadır. Konuyla ilgili yaptıkları çalışmada Kıymaz ve Koç (2013) ise Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinleri ile bunların özgün hâllerini karşılaştırmaktadırlar.

Günümüzde yeni bir Türkçe Öğretim Programı uygulanmaktadır ve okutulan kitaplar bu programa göre güncellenmiştir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre hazırlanan kitaplarda, tiyatro metinlerine ne derece yer verildiğini belirleyen ve tiyatro metninin bu programda ifade edilen kazanımlarla nasıl örtüştürebileceğini tartışan bir çalışma henüz yapılmamıştır. Bu çalışma, alanda bir eksiklik olarak düşünülen bu iki noktaya odaklanmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, tiyatro metinlerine ne ölçüde yer verildiğinin belirlenmesi ve iki tiyatro metninin programda ifade edilen kazanımlarla örtüştürülerek dil becerilerine katkısının somutlaştırılması amaçlanmaktadır.

Araştırmanın Önemi

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre güncellenmiş Türkçe ders kitaplarında, tiyatro metninin ne ölçüde yer aldığı tespit edilmesinin ve Türk edebiyatında önemli yer etmiş tiyatro metninin programdaki kazanımlarla örtüştürülerek bu metinlerin dil becerilerine ne tür katkılar yapabileceğinin belirlenmesi alana katkı yapması bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca daha önce yapılan çalışmalarda tespit edilen durumların mevcut kitaplardaki durumu belirlenecek ve yapılan çalışmaların kitap yazarları tarafından dikkate alınıp alınmadığı görülecektir.

Araştırmanın Yöntemi

Araştırma doküman incelemesi yöntemine uygun olarak yapılmıştır. "Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar." (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 189). Araştırmada 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda yer alan kazanımlar incelenmiştir. Ayrıca Türkçe öğretim programıyla ilişkilendirmek üzere iki tiyatro metni örnek olarak seçilmiş ve yapılan analizden hareketle araştırmanın bulguları elde edilmiştir.

Tiyatro Metninin Türkçe Ders Kitaplarındaki Kullanım Durumu

Çalışmanın bu bölümünde 2018-2019 eğitim öğretim yılında kullanılan 1-8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan temalar, metin sayıları ile sınıf düzeyi ve temalara göre tiyatro metninin kullanım durumlarına yer verilmektedir.

Tablo 1: Sınıf Düzeyleri ve Temalara Göre Kitaplardaki Metin Sayıları

Sınıf Düzeyi	Temalar												Metin Sayısı		
	Okuma Kültürü	Çocuk Dünyası	Birey ve Toplum	Doğa ve Evren	Millî Mücadele ve Atatürk	Bilim ve Teknoloji	Erdemler	Sanat	Millî Kültürümüz	İletişim	Vatandaşlık Bilinci	Kişisel Gelişim		Zaman ve Mekân	Hak ve Özgürlükler
1	5		5	5	5	5	4		4				4		8
2	5			5	5	5			5	5					5
3	5	5			5	5	5		5	5					5
4	5			5	5	5	5	5	5						5
5	5	5		5	5	5	5		5						5
6	5		5	5	5	5	5		5						5
7	5			5	5	5	5		5		5	5			
8			5		5		5	5	5			5	5	5	

Türkçe ders kitapları incelendiğinde 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda belirtilen ölçütlere uygun olarak her tema altında en az 3 okuma, 1 dinleme metni olduğu görülmektedir. Ayrıca tema sonlarında 1 adet serbest okuma metni yer almaktadır (MEB, 2018: 18). Tablo 1'e bakıldığında bu durumun sadece 1. sınıf Türkçe ders kitabında farklılık gösterdiği göze çarpmaktadır. Bu sınıf düzeyinde karşılaşılan durumun okuma yazma eğitimi sürecinde geçen öğrenciler için özel bir tercih olduğu dikkat çekmektedir.

Aşağıdaki tabloda, sınıf düzeylerine göre Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinlerinin hangi temalarda ne sıklıkla tercih edildiğine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 2: Sınıf Düzeyleri ve Temalara Göre Kitaplardaki Tiyatro Metni Sayıları

Sınıf Düzeyi	Temalar												Metin Sayısı		
	Okuma Kültürü	Çocuk Dünyası	Birey ve Toplum	Doğa ve Evren	Millî Mücadele ve Atatürk	Bilim ve Teknoloji	Erdemler	Sanat	Millî Kültürümüz	İletişim	Vatandaşlık Bilinci	Kişisel Gelişim		Zaman ve Mekân	Hak ve Özgürlükler
1	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	1
2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
4	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-
5	-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-
6	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
7	-	-	-	-	-	-	1	-	1	-	-	-	-	-	-
8	-	-	-	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Tablo 2 incelendiğinde, tiyatro metinlerinin en sık “Millî Kültürümüz” teması altında kullanıldığı görülmektedir. Tiyatro metinlerinin tercih edildiği diğer temaların “Erdemler”, “Birey ve Toplum”, “Millî Mücadele ve Atatürk” ile “Sağlık ve Spor” olarak sıralandığı belirlenmiştir.

Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin tercih edildikleri temalar ve bu temalara uygun konular dikkate alınarak seçildiği ve bu metinlerin çoğunlukla geleneksel Türk tiyatrosu ürünlerinden “Karagöz ile Hacivat” olduğu göze çarpmaktadır. Bu metinler; 1. sınıf Türkçe ders kitabında “Ramazan Davulcusu”, 4. sınıf Türkçe ders kitabında “Kanlı Kavak”, 5. sınıf Türkçe ders kitabında “İncelik” 6. sınıf Türkçe ders kitabında “Evet Efendim”, 7. sınıf Türkçe ders kitabında “Dostluk” isimleriyle yer almaktadır. Ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerinin sıklıkla “Hacivat ile Karagöz” oyunlarından seçilmesi, metin seçiminde öğretim programında yer alan birtakım kazanımların ön planda tutulmasından çok temaya uygunluğunun ve programda yer alan metin seçimi ölçütünün dikkate alındığını aklı getirmektedir. Bilhassa dinleme ve konuşma becerilerinin gelişimine önemli katkılar yapabilecek tiyatro metinlerinin ders kitaplarında yer bulamamış olması önemli bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Bununla birlikte 8. sınıf Türkçe ders kitabında, “Vatan Yahut Silistre” adlı tiyatro metninin yer bulmuş olması, anlama ve anlatma kazanımlarının sağlanması ve temaya uygunluk açısından olumlu bir durum olarak görülmektedir. Son olarak, 3. sınıf Türkçe ders kitabında tiyatro metinlerine yer verilmediği göze çarpmaktadır.

Tiyatronun Dil Becerilerine Katkısının Örnek Metinlerle Somutlaştırılması

Bundan önceki bölümlerde tiyatronun dil becerilerinin geliştirilmesinde ne gibi etkilerinin ve katkılarının olabileceğine değinilmişti. Verilen bu bilgiler, ele alınacak iki tiyatro metniyle somutlaştırılmaya çalışılacaktır.

2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda dil becerilerine ilişkin kazanımlar, her bir alan için detaylı bir biçimde belirlenmiştir. Tüm edebî metinler gibi tiyatro metinlerinin de bu kazanımlardan birçoğunun elde edilmesinde etkin rol oynadığı bir gerçektir. Diğer edebî metinlerden farklı olarak tiyatronun, dil becerilerinin kazandırılmasında daha ön plana çıkacağı ve daha etkili olacağı kazanım alanları olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bakımdan tiyatronun diğer metinlerden ayrılan yönlerini tespit ederek hangi kazanımların verilmesinde daha çok katkı yapacağına belirlenmesi amaçlanmaktadır.

İlk metin, A. Turan Oflazoğlu'nun 1978 yılında yazdığı "Elif Ana" adlı tiyatrodur. Metin bir köyde yaşayan insanları, bu insanlar arasındaki ilişkileri, iyi ile kötü çatışmasını ele almaktadır. Dul bir kadın olan Elif, küçük oğlu Yakup ve büyük oğlunun eşi Behiye ile birlikte yaşamaktadır. Behiye'nin kocası Fazıl, çalışmak için Almanya'ya gitmiştir. Yakup, para düşkünü olarak tanınan ve köylüyü sömüren Şükrü'nün kızı Zeynep'i sevmektedir. Bir kız isteme merasimiyle başlayan olaylar, Şükrü'nün küçük oğlu Seyfi'nin Yakup'a olan nefreti ve Fazıl'ı çekememezliği yüzünden ortaya attığı iftiralar neticesinde, cinayetlerle sonuçlanır. Seyfi, köy kahvesinde Yakup ile Yakup'un yengesinin bir gönül ilişkisi olduğu yönünde sözler sarf ederek iftira atar. Almanya'dan dönen ve eşi Behiye ile Yakup'un ilişkisi olduğuna inanan Fazıl kardeşini öldürmek ister, ancak Elif oğlunu durdurarak onun olayın aslını idrak etmesini sağlar. Bu durumu gururuna yediremeyen Yakup, iftira atan Seyfi'yi öldürür. İntikam ateşiyle yanan Şükrü ise planladığı bir tuzakla Fazıl'ı hapse göndermek Yakup'u da öldürtmek ister, ancak bu emelini yerine getiremez ve sürekli aşağıladığı büyük oğlu Şefik tarafından öldürülür.

Metin, konusu itibarıyla sonuç bölümü açısından hedef kitlenin düzeyine uygunsuz görülse de kısaltılarak ve ilgili bölümler kesilerek öğrenciler için uygun hâle getirilebilir. Dil becerilerinin gelişimine katkısı ve dilin kullanım tercihlerini etkili bir şekilde yansıtmasının yanında metin; Türk örf âdet ve geleneklerine ilişkin özellikler taşıması, köy yaşantısı ve köylerdeki aile yapısı hakkında bilgiler barındırması bakımından önemli görülmektedir. Metin yoluyla kültürel birçok unsurun işlenebileceği düşünülmektedir. Öncelikle türü itibarıyla metnin Türkçe öğretim programında okuma ve dinleme alanlarında yer alan "Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur (Metinlerdeki neden-sonuç, amaç-sonuç, koşul, karşılaştırma, benzetme, örneklendirme, duygu belirten ifadeler ve abartma üzerinde durulur.)" ve "Dinlediği/izlediği hikâyeye edici metinleri canlandırır." kazanımlarını sağlamada oldukça etkili olacağını söylemek yanlış olmayacaktır.

Metnin başından sonuna kadar iyi-kötü çatışmasının sürdüğü görülmektedir. Henüz birinci sahnede oğlu Yakup'a Şükrü'nün kızı Zeynep'i istemeye giden Elif, misafir

olduğu evde söylediklerine, hal ve tavrına dikkat etmeye çalışsa da Şükrü'ye karşı hislerini saklamakta güçlü çabaktadır: “**Elif** (Zeynep'in sunduğu suyu içip bardağı uzatırken): *Ölmüşlerinin canına değsin kızım, su verenlerin çok olsun.* (Zeynep saygıyla çekilirken onu süzüp) *Ben Zeynep'i çok severim doğduğundan beri, belki de anası Meryem'e çektiğinden. Ne kadını ama! Nur içinde yatsın. **Şükrü**: Bir yandan okşuyor bir yandan çimdikliyorsun. Ölmüş anasına övgüler düzüyor, beğenmediğin babasından istiyorsun kızı.*” (s. 11).

Elif'in Şükrü'nün de bulunduğu ortamda ona karşı hislerini, kızı Zeynep'in iyi huyunu ölmüş annesine bağlayarak ifade etmesi bir tercih olarak görülebilir. Elif'in dili kullanma tercihi, okuyucular/izleyiciler için bulunduğu ortama ve konuma göre uygun bir konuşma tutumuna örnek oluşturması bakımından oldukça önemlidir. Oğluna gelin olarak isteyeceği kızı güzel sözler sarf eden Elif, kızın babası Şükrü'ye örtülü ifadelerle kendisinden hoşlanmadığını sezdirmektedir. Örtülü ifadeler içermesi yönüyle kahramanlar arasında geçen bu diyalog, Türkçe Öğretim Programı'nda (TÖP) yer alan dinleme kazanımlarından “T.5.1.10/T.6.1.10/T.7.1.12 Dinlediklerinin/izlediklerinin içeriğini değerlendirir (T.5.1.10...örtülü anlamlar hakkında çıkarımda bulunulması sağlanır.../T.6.1.10... örtülü anlamların tespit edilmesine yönelik çalışmalar yaptırılır...T.7.1.12... örtülü anlamı belirlemesi sağlanır...)” kazanımının sağlanabilmesi adına önemli bir örnektir. Ayrıca okuyucunun/dinleyicinin kahramanlar arasındaki ikili ilişkilerin tahmin edilmesi, bu şahısların arasında önceden yaşanan ve daha sonra yaşanabilecek olaylara ipucu sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Bu bakımdan yine TÖP'te tüm sınıf düzeylerinde yer alan “Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi hakkında tahminde bulunur.” kazanımının sadece bu diyalogla verilebileceği düşünülmektedir. Elif karakterinin bulunduğu ortama zıt bir konuşma tutumu sergileyip kızını isteyeceği bir kişiye iğneleyici sözler etmesi TÖP'te yer alan “T.2.2.4 Konuşma stratejilerini uygular (...Konuşmalarda nezaket kurallarına uymanın...önemi hatırlatılır... Akranlarla ve yetişkinlerle iletişimde dikkat edilecek hususlar belirtilir...)” kazanımının verilebileceği iyi bir örnek olarak görülmektedir. Ayrıca Zeynep'in saygısını ifade etme biçimini yansıtan gösterme unsuru (Zeynep saygıyla çekilirken onu süzüp) beden dilinin etkili bir biçimde kullanılmasını ve sözlü olmayan mesajları örneklemesi bakımından önemli görülmektedir. Tüm tiyatro metinlerinde olduğu gibi Elif Ana metninde de kahramanların iletişim sürecinde kullandıkları söz dışı unsurların izleyiciye/okuyucuya yansıtılmaya çalışıldığı görülmektedir. Yine Şükrü ile Elif'in Yakup ve Zeynep'e ilişkin konuşmalarında geçen bir bölüm şu şekildedir: “**Şükrü** (sertçe): *Ne yapacakmış bakalım? Yoksa zorla mı alacak?-Elif* (alttan alarak): *Yok canım, onun gücü yeter mi sana Şükrü Çavuş?”* (s. 12). Şükrü'nün Elif'e onunla evlenmek istediğini söylediği zaman Şükrü ile Şefik'in arasında geçenler şu şekilde ifade edilmektedir: “**Şükrü**: *Aynı düşünle hem çocuklar erse murada, hem biz?-Şefik* (hayretle sıçrayarak): *Ne!* (Şükrü ters ters bakınca susar.)” (s. 16). Sesin ve beden dilinin etkili kullanımına yönelik olarak bu uygulamalar ve yönlendirmeler, izleyiciye/okuyucuya örnek teşkil etmesi bakımından oldukça önemlidir. Bu açıdan ilgili bölümlerin konuşma kazanımlarından “T.5.2.4/T.6.2.4/T.7.2.4/T.8.2.4 Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.” ile dinleme kazanımlarından “T.3.1.13/T.4.1.13/T.5.1.9/T.6.1.9/T.7.1.14/T.8.1.13

Konuşmacının sözlü olmayan mesajlarını kavrar.” kazanımını etkili bir biçimde sağlayacağı düşünülmektedir.

Yukarıda da değinildiği gibi metin bir kız isteme merasimiyle başlamaktadır. Görücüye giden Elif ile kızın babası Şükrü arasında, gençliklerinde yaşanmış birtakım olaylar vardır. Bu durum, kız isteme merasiminde bu karakterlerin dili kullanma biçimlerine de yansımaktadır. Kullanılan söz kalıpları ve adı geçen geleneklerle (güvey, gelin, başlık parası, düğün vb.) izleyiciye/okuyucuya bir kız isteme törenine ilişkin bilgiler sunan bu bölümün, öğrencilere yaptırılacak bir drama çalışmasıyla hem iletişim hem de dil becerilerine katkı yapması beklenmektedir. Metni izleyen veya okuyan öğrencilerden gruplara ayrılarak buradakine benzer bir kız isteme merasimi yazmaları ve yazdıkları metni canlandırmaları istenebilir. Böylelikle metin, öğrencilerin yazma becerilerinin yanında dinleme, konuşma ve iletişim becerilerine de katkı yapacaktır.

Elif'in kız isteme esnasında Şükrü'yle geçen konuşmalarında birçok deyim ve atasözünden yararlandığı görülmektedir. Şükrü'ye verdiği hemen hemen her cevabı ya bir deyim ya da atasözyle desteklemektedir. Şükrü de söz varlığı unsurlarını kullanmakta Elif'ten geri kalmamaktadır. Örneğin kızını seven ve onunla evlenmeyi düşünen Yakup için Şükrü: *“Kendi kendine gelin güveyi olacağına bir baltaya sap olmaya baksın önce.”* (s. 13) sözlerini sarf ederek Yakup'a ilişkin düşüncelerini, kullandığı iki deyimle özetlemektedir. Şükrü'nün kız isteme olayını fırsata dönüştürüp Elif'e talip olmasının üzerine Elif de: *“Öteden beri kafan iyi işler senin. Her kuşun eti yenmez bilirsin, bilirsin de her kuşu yemeye kalkarsın bazen. Gelelim Zeynep'e. Biz unumuzu eledik eleğimizi astık.”* (s. 19) sözleriyle karşılık vermektedir. Metnin başından sonuna kadar birçok yerde söz varlığı unsurlarının etkili bir biçimde kullanıldığı görülmektedir. Şüphesiz, diğer edebî metinlerde de buna benzer kullanımları tespit etmek mümkündür. Ancak tiyatro, gösterme unsurlarını en çok bulunduran tür olduğundan söz varlığı unsurlarının kullanımında ve öğretiminde en etkili olması beklenen sanat olarak karşımızda durmaktadır. Elif Ana metninde tespit edilen bu kullanımlar, tüm dil alanlarında yer alan atasözleri, deyimler ve söz sanatları ile ilgili kazanımları sağlaması bakımından önemli görülmektedir. Bu durum, okuma alanından *“T.4.3.11/T.5.3.6/T.6.3.6/T.7.3.6/T.8.3.6 Deyim ve atasözlerinin/özdeyişlerin metnin anlamına/metne katkısını kavrar/belirler.”* kazanımı; yazma alanından ise *“T.5.4.7/T.6.4.7/T.7.4.7/T.8.4.7 Yazılarını zenginleştirmek için atasözleri, deyimler ve özdeyişler kullanır.”* kazanımlarının sağlanarak öğrencilerin yeni atasözü ve deyimler öğrenmesine, öğrendikleri atasözü ve deyimleri uygun durumlarda kullanarak anlatımlarını zenginleştirmelerine olanak tanır.

Bir metinde, kahramanlar arasındaki konuşmaların metnin akışını yönlendirme veya izleyicinin/okuyucunun olayların gidişatına ilişkin tahminlerde bulunmasına yönelik ipuçları taşıdığı bilinmektedir. Tiyatro metinlerinin, konuşmanın anlatmadan çok daha fazla yer aldığı metinler olarak ipuçları ve imaları en fazla barındıran eserler olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır. Elif Ana metninde de bu ipuçları ve imaları birçok yerde görmek mümkündür. Örneğin, kızı Zeynep'i Elif'in küçük oğlu Yakup'a vermek istemeyerek yüklü miktarda başlık parası isteyen Şükrü'nün, Elif'in büyük oğlu Fazıl'ın

Almanya'dan bir otobüs alarak döneceğini öğrenmesi üzerine oğlu Seyfi'ye söylediği: *"Yağmur nereye yağıyorsa tarlanı oraya kaldıracaksın. Hem, tanrı yazdıysa kulun elinden ne gelir, oğlum?"* (s. 27) sözleri, onun bu bölümden sonra takınacağı tavır hakkında ipucu vermektedir. Yukarıda da değinildiği gibi tiyatro metinlerinde çok sayıda yer alan bu imalar, izleyicinin/okuyucunun bu ipuçlarından hareketle metne yönelik tahminlerde bulunmasına yardımcı olmaktadır. Bu örneğin, öğrencilerin yaptıkları gözlemlerden ve okuduklarından birtakım çıkarımlara ulaşma yönünde beceri kazanmalarına katkı yapması beklenmektedir. Metnin bu özelliği Türkçe öğretim programında yer alan metnin öncesini ve sonrasını tahmin etmeye yönelik kazanımların sağlanmasında etkili olacaktır.

iki perdelik Elif Ana metni toplam dokuz sahneden oluşmaktadır. Bu dokuz sahne, hayatın içinden dokuz farklı durumu temsil etmektedir. Her bir sahnede farklı olaylar yaşanmakta ve bu olaylar izleyiciye/okuyucuya canlı birer örnek olarak yansıtılmaktadır. Bu sahnelerde rol alan kahramanların kişilik özelliklerini yaptıkları konuşmalardan anlayabilmek mümkündür. Tiyatro metinleri bu özellikleri yönüyle izleyicinin/okuyucunun olayların bütünlüğünü daha iyi kavramasına, daha iyi karakter analizi yapmasına olanak sağlamaktadır. Metindeki bu karakter ve tipler ile olayların günlük hayatta karşılaşılabilecek türden unsurlar olması, izleyicinin/okuyucunun bunları kendi hayatıyla karşılaştırmasına fırsat tanımaktadır. Ayrıca tiyatro metinlerinin bu özelliği, izleyicinin/okuyucunun kendini kahramanlar yerine koyarak olayları, duygu ve düşünceleri yorumlamasına da yardımcı olmaktadır. İzleyici/okuyucu, metin sayesinde farklı kişilik özelliklerine sahip insanların konumlarını, davranışlarını ve konuşmalarını gözlemleyerek bulunulan konuma göre hangi durumlarda nasıl bir tavır sergileneceğine, nasıl bir dil kullanılabileceğine ilişkin örneklerle ulaşabilmektedir. Bu bakımdan metnin dinleme beceri alanında *"T.6.1.11. Dinledikleriyle/ izledikleriyle ilgili görüşlerini bildirir."*, okuma alanında ise *"T.3.3.24. Okudukları ile ilgili çıkarımlar yapar (a. Metindeki problem durumlarının tespit edilmesi ve bunlara farklı çözüm yolları bulunması sağlanır. b. Metindeki durumlarla kendi yaşantıları arasında ilişki kurmaları teşvik edilir.)"*, *"4.3.27. Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır (Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.)"*, *"T.4.3.37. Okuduğu metindeki olaylara ilişkin düşüncelerini ifade eder."*, *"T.5.3.17 Metni yorumlar (a. Yazarın bakış açısını fark etmeleri, olayları ele alış şeklini yorumlamaları ve öğrencilerin metinle ilgili kendi bakış açılarını ifade etmeleri sağlanır. b. Metin içeriğinin yorumlanması sırasında metinlerdeki örneklere ve ayrıntılara atıf yapılması sağlanır.)"* ve *"T.7.3.24. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir."* kazanımlarını sağlaması beklenmektedir.

Elif Ana metninin dil becerileri açısından bir diğer önemli özelliği de geleneksel oyunlara, çok sayıda maniye, türküye ve ninniye yer verilmiş olmasıdır. Bilhassa sözel dil becerilerinin gelişimine katkı yapması beklenen metin, bu yönüyle kültür öğretimini de gerçekleştirecektir. Kahramanların anlık hislerinin dışavurumu olan bu kültür öğelerinin izleyiciye/okuyucuya duygusal bir biçimde yansıtılması, tiyatronun aksiyon özelliğine has bir durum olarak düşünülmektedir. Metinde Yakup ile Zeynep'in Perili Mağara'da buluştuktan sonra birbirlerine söyledikleri manilerden ikisi şöyledir: **"Yakup** (birden coşup muzipleşerek): *Küp dibinde pastırma/kız zülfünü*

kestirme/kestirirsen az kestir/Yakup'unu küstürme.-Zeynep (telâşlı): *Biraz yavaş! Duyan olur.* (Derken Yakup'a uyararak) *Küp dibinde bulgurum/hasretinden yorgunum/eller ne derse desin/ben Yakup'a vurgunum.*" (s. 42). Metinde yer alan bu kafiyeli söyleyişler, izleyicinin/okuyucunun şiir dilinin farklılığını ayırt etmesine ve metnin kendisinde estetik zevki uyandırmasına katkıda bulunmaktadır.

Ele alınacak diğer metin Ahmet Kutsi Tecer'in 1959 yılında kaleme aldığı "Bir Pazar Günü" adlı tiyatrodur. Bu metinde de dil becerilerine katkı yapacak unsurlar açısından "Elif Ana" metniyle benzerlik taşıyan birçok öge olduğu görülmektedir. Bu bölümde "Bir Pazar Günü" adlı metnin dil becerilerinin gelişimine yapacağı katkılara değinilecektir.

Sabri ile Vezan, Tevfik ile Selvi ve Meftun ile Nazlı adlı çiftlerin birbirleriyle ve tanıdıklarıyla olan ilişkilerinin ele alındığı metinde, kocasından bir şey koparmak isteyen kadının mizacı, birbirine yakın görünen ancak ilk fırsatta birbirlerini çekiştiren insanların mizacı ile günlük basit olayların işlendiği görülmektedir.

Metnin belki de en önemli özelliği, iki ayrı evin içinde yaşananları tek sahnede ve aynı anda izleyiciye/okuyucuya yansıtmasıdır. Kuşkusuz bu da yine tiyatroya has bir özelliktir. Bu durum, izleyicinin/okuyucunun olay, yer, zaman ve şahıs kadrosuyla ilgili unsurları kolaylıkla belirleyerek her iki ortam ve ortamdaki kahramanlar hakkında bir karşılaştırma yapmasına veya bu ortam ve kahramanların birbirlerine benzeyen yanlarını tespit edebilmesine olanak sağlamaktadır. Metnin bu yönüyle okuma becerisi açısından "4.3.27. *Okuduğu metindeki kahramanların özelliklerini karşılaştırır (Kahramanların fiziksel ve kişilik özelliklerinin karşılaştırılması sağlanır.)*." ve dinleme becerisi açısından ise "T.3.1.7. *Dinlediklerine/ izlediklerine yönelik sorulara cevap verir (Olay, şahıs, varlık kadrosu ve mekâna yönelik sorular 'ne, kim, nerede ve nasıl' yöneltilir.)*." kazanımlarını sağlamada etkili olacağı düşünülmektedir.

Üç farklı ailenin bir pazar günü yaşadıklarının canlandırıldığı metinde, farklı mizaca sahip kahramanların bir tatil gününe ilişkin planlarının, beklentilerinin ve tercihlerinin etkili bir biçimde yansıtılması, izleyicinin/okuyucunun metinle bir bağ kurmasına, kendisini kahramanların yerine koyarak olayları ve duyguları kendi bakış açısından tekrar yorumlamasına fırsat tanımaktadır. Metindeki kahramanlardan Sabri Bey, pazar gününü gece kulübünde ya da başka bir eğlence mekânında geçirmek istemekte, Tevfik ile Selvi'nin evlerine oyun oynamaya gitmek istememektedir. Diğer taraftan Selvi de Sabri Bey gibi düşünmektedir. Bunun yanında Vezan ve Tevfik dışarı çıkmak istememekte ve günü oyun oynayarak geçirmek istemektedir. Çiftlerin kendi arasında yaşadığı bu fikir ayrılığı, onların dili kullanma biçimlerine de yansımaktadır. Zira Sabri Bey, misafirlğe gitmeden önce ev sahipleri hakkında ileri geri konuşmakta, Selvi Hanım da misafirleriyle ilgili konuşurken ondan aşağı kalmamaktadır. Misafirlğe gitmeden evvel Sabri ve Selvi'nin kullandığı ifadeler şu şekildedir: "**Vezan:** *Hem Selviler, doğrusu, misafirlerini hiç sıkmazlar.-Sabri:* *O karga suratlı herif, değil mi?"* (s. 176); "**Selvi** (Sinirli): *On dakikaya kadar gelmezlerse telefon edeceğim. Gelmeler artık, istemem.-Tevfik:* *Nasıl olur? Dargınlık mı çıkartacaksın?-Selvi:* *Onların yüzünden bütün günümüz ziyan mı olacak?"* (s. 176). Bir araya gelmeden önce birbirleriyle ilgili olumsuz sözler

sarf eden kahramanlar, bir araya geldikten sonra oldukça nazik ve saygılı bir tavır takınırlar. Aynı durum Sabri ile Tevfik'in birbirleriyle yaptıkları sohbet ve sonrasında yaşanan olaylarda da kendini göstermektedir: "**Sabri Kapris dedin de... Budala Meftun'un hali geldi gözümün önüne... Tevfik İdare Meclisi Reisliği'ne onu aday göstermişler... Sabri Kadın kuklası herif!** (s. 195). Buraya kadarki sözler Sabri ile Tevfik'in Meftun Bey yanlarında değilken yaptıkları konuşmada geçmektedir. Eşi Nazlı'nın kendisini Cemil'le aldattığını düşünen Meftun'un eve gelerek Sabri ve Tevfik'e yönelik sert sözler sarf ettiği bölüm şu şekildedir: "**Meftun** (Hiddetle) *Ben kocasıyım. Bankaca da muteber kimseyim. Bu hesabın tasfiyesini talep edemez miyim?* **Tevfik** *Zevceniz vefat ettiği...* **Meftun** (Şiddetle) *Allah saklasın!* **Tevfik** *Başka varisleri de olmadığı takdirde, mahkeme ilamı ile...* **Meftun** (Ayağa fırlar) *Müdür Bey, Müdür Bey! Ben bu paraları çatır çatır alırım.* **Tevfik** (Korkar) *Alırsınız efendim...* **Meftun** *Yahut da bütün hesabımı çekerim bankanızdan!* (Gezinir) **Tevfik** *Aman, rica ederim...* **Meftun** (Sabri'nin karşısına dikilerek) *Sayın avukatım, siz de bu davayı açmazsanız ben de kendime başka bir vekil bulurum.* **Sabri** *Efendim...* **Meftun** *Tabii o zaman hukuk müşavirine de lüzum kalmaz.* **Sabri** (Zoraki bir gülüşle) *Yanlış anlaşıldı. Dava açılmaz olur mu? Yarın dava açarız...(s. 202-203).* Görüldüğü gibi, bulunmadığı bir ortamda hakkında olumsuz sözler söylenen Meftun, avukat olan Sabri ve bankacı Tevfik'e yönelik tehditleri sonucunda ciddiye alınan, itibar gören bir konuma geçmiştir. Bu durum, izleyiciye/okuyucuya kişilerin buldukları ortama ve konuma göre nasıl bir konuşma tutumu geliştirdiklerine ve sergilediklerine çok güzel bir örnektir. Bu yönüyle metnin ilgili bölümü, konuşma beceri alanında "T.1.2.4 *Konuşma stratejilerini uygular (...Konuşmalar sırasında nezaket kurallarına 'yerinde hitap ifadeleri kullanma, başkalarının sözünü kesmeme, söz alarak konuşmaya katılma, karşısındakini saygıyla dinleme' uygun davranılması...).*" kazanımında ifade edilen birtakım kurallara aykırı bir örnek olarak dikkat çekmektedir. İzleyicilerin/okuyucuların bu örneği gördükten sonra, kazanımda ifade edilen yönerge doğrultusunda çıkarımlarda bulunmasının konuşma becerisine katkı yapacağını söylemek mümkün görünmektedir.

Metinde dikkat çeken bir diğer özellik de çiftler arasındaki ikna edici konuşmalar ve bu konuşmalara karşı, ortaya konulan direnmedir. Yukarıda da belirtildiği gibi Sabri, Tevfik ve Selvi'nin evlerine gitmek istememekte, gününü pavyonda ya da dışarıda başka bir yerde geçirmek istemektedir. Bu sebeple yapacakları ziyaret ile ilgili olarak zorluk çıkarmaktadır. Bu bölümlerde Vezan, eşi Sabri Bey'i Tevfik Beylerin evine gitmek için ikna etmeye çalışmaktadır: "**Vezan** *Hem niye şikâyet ediyorsun, bilmem? Selviler, karıkoca, ikisi de ince, kibar, konuşkan, misafirseven, ne bileyim, mükemmel insanlar.* **Sabri** (Alaycı) *Allah için! Vezan Kaçtı bize geldiler. Biz hiç gidemedik.* **Sabri** (Ağlamaklı) *Şu güneşli havaya, şu berrak göğe bak! Kış ortasında böyle güzel bir pazar günü, sen tut, Selvi Hanımlara misafirlğe git. Sigara dumanları içinde saatlerce oyundan başını kaldırma. Vezan, Vezancığım, sen söyle, yazık değil mi? Vezan* *Açılırsın kocacığım. Hep iş, iş, iş! Ara sıra böyle kâğıt oynamak, abur cubur konuşmak iyidir. Değişiklik olur...(s. 175-176).* Konuşmalar bu şekilde bir süre daha devam eder ve Sabri elindeki son kozları kullanarak eşinin ikna edici konuşmalarına karşı yine ikna edici bir konuşma tutumu sergiler: "**Sabri** *Kalk gidelim pavyona! Vezan* *Haftaya gideriz, şekerim. Terzi o zaman kadar emprimemi yetiştirir. Hem sen beni yanında öyle sık, zarif görmek istemez*

misin? Sabri Pembelerini giy. Vezan Lekeciye verdim, unuttun mu?.. Hem pavyon da kapalı, basık yer değil mi? Sabri Hiç olmazsa müzik var, dans var, numaralar var... (Gezinirler) Peki, sinemaya gidelim... (s. 178). Görüldüğü gibi Vezan, Sabri'nin ikna çabalarına karşı çıkar ve bu durum Vezan'ın istediği şekilde sonuçlanır. Metinde geçen bu konuşmalar, izleyiciye/okuyucuya ikna edici konuşma örnekleri sunmakta ve bu tarz konuşmalarda kullanılan dil özelliklerini kavratmaktadır. Metnin bu bakımdan "T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular (Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.)." kazanımının sağlanmasında yararlı olacağı düşünülmektedir. Metnin öğrencilere okutulması, daha sonra yapılacak bir drama etkinliğinde öğrencinin karşısındakini bir konuda ikna etmesinin istenmesi, yaratıcı düşünme, ikna edici konuşma ve karşısındakini etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesine olumlu yönde etki edecektir.

Bir tüccar olan Meftun Bey'in avukatı Sabri Bey ve müşterisi olduğu bankanın müdürü Tefvik Bey ile aralarında geçen konuşmalara daha önce örnek verilmişti. Eşinin kendisini aldattığını düşünerek öfkelenen, Sabri Bey ile Tefvik Bey'in kendisine hizmet eden insanlar olduğunu, onlar olmazsa işlerini başka insanlarla yürütebileceğini düşünen Meftun Bey'in dili kullanma biçimindeki değişikliklere de değinilmişti. Bu durumdan hareketle öğrencilere bir başka drama çalışması yaptırmak mümkün görünmektedir. Örneğin öğrencilerden, bir patronun kendisi için çalışan bir kişiden yapmasını istediği bir şeyi anlatan bir diyalog yazması istenir. Daha sonra öğrencilerin yazdıklarıyla Meftun Bey'in tavrı ve dili kullanma biçimi karşılaştırılır ve uygun olmayan ifadelerin değiştirilmesi istenir. Son olarak da yazılan diyaloglar sınıf içinde canlandırılır. Böylece metinden hareketle öğrencilerin yaratıcı yazma, konuşma ve iletişim becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunulur.

Sonuç olarak A. Turan Oflazoğlu'nun "Elif Ana" ile Ahmet Kutsi Tecer'in "Bir Pazar Günü" adlı tiyatro metinlerinde izleyicinin/okuyucunun dil becerilerine katkı yapacak birçok unsur olduğunu söylemek mümkün görünmektedir. Dinleme/izleme, konuşma, ikili iletişim, beden dili ve okuma alanları için tespit edilen unsurlar, metni okuyan veya izleyen bir öğrencinin Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı'nda da yer bulan birçok beceriyi ve daha fazlasını edinebileceğini söylemek yanlış olmayacaktır. Bu bakımdan öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalarda tiyatro metinlerinden etkili bir biçimde yararlanmak gerekmektedir. Öğretmenler, öğrencilerine seviyelerine uygun tiyatro oyunları seyrettirerek onların gözlem yapmalarına, hayatın belki de daha önce hiç tanık olmadıkları bir kesitiyle karşılaşmalarına, çeşitli dil yapılarını izleyerek/dinleyerek algılamalarına olanak sağlamalıdır. Öğrencilerine tiyatro seyrettirme imkânı bulunmayan öğretmenler ise en azından bu metinleri okutarak metin üzerinde yapacağı uygulamalar ve etkinliklerle öğrencilerinin dil becerilerinin gelişimine katkıda bulunmalıdır.

Tartışma ve Sonuç

Tiyatro uygulamaları ve yaratıcı dramanın; öğretim programlarında ifade edilen kazanımlara ulaşmak için seçilen yollar dönem dönem farklılaşsa da sıklıkla kullanılan yöntemler olduğu görülmektedir. Bunun en önemli sebebi, tiyatronun ve buna bağlı

olarak dramanın hayatın içinden en somut örnekleri alıp yaparak yaşayarak öğrenmeye fırsat tanınmasıdır (Aytaş ve Uysal, 2016). Buna karşın Türkçe ders kitaplarındaki tiyatro metinlerine yönelik olarak gerçekleştirilen çalışmalara bakıldığında ilgili kitaplarda basit ve kısa oyunların yer aldığı, bu oyunların dil becerilerini geliştirmek açısından yetersiz olduğu ve ayrıca kısaltılan ve sadeleştirilen metinlerde anlam akışını bozacak değişikliğe gidildiği görülmekte (Koç ve Kıymaz, 2013); Türkçe ders kitaplarında tiyatro metinleri ile ilgili etkinliklerin bu türün biçim ve içerik özelliklerinden yeterince yararlanıcı nitelikte olmadığı ifade edilmektedir (Dilidüzgün ve Kuyumcu, 2013). Yapılan çalışmalardan edilen sonuçlar, dil becerilerinin kazandırılması ve geliştirilmesinde yararlanılabilecek en etkili türlerden biri olan tiyatro metinlerinin öğrencilerle yeterince buluşturulmadığını göstermektedir. Bu çalışmada elde edilen veriler, yapılan araştırmaların sonuçlarıyla benzer sonuçlar ortaya çıkarmaktadır. Türkçe Dersi 2018 Öğretim Programı doğrultusunda yenilenen Türkçe ders kitaplarında tiyatro metni deyince akla çoğunlukla “Karagöz ile Hacivat”ın geldiği, tiyatro metni seçiminde dil becerilerinin gelişiminden çok temaya uygunluğun dikkate alındığı görülmektedir.

Kitaplarda yer alan tiyatro metinlerinden bağımsız olarak sınıf ortamında yapılacak tiyatro uygulamaları ve drama çalışmaları, dil eğitim sürecinin daha zengin içerik ve tekniklerle gerçekleşmesine kaynaklık edecektir. Bu bakımdan öğretmenlerin tiyatro türü ve drama uygulamalarına yönelik yeterli bilgi ve beceriye sahip olmaları önemli görülmektedir. Ancak öğretmen yetiştirme lisans programlarının içeriğine bakıldığında, öğretmen adaylarını bu bilgi ve beceriyle donatabilecek derslerin ders saati ve uygulama açısından oldukça yetersiz olduğu dikkat çekmektedir. “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” (Yükseköğretim Kurulu, 2018) incelendiğinde, Türkçe Öğretmenliği programında daha önce Tiyatro ve Drama Uygulamaları adıyla yer alan dersin aynı adla yer bulduğu ancak 2 teorik 2 uygulama olmak üzere 4 saatlik ders süresinin teorik 2 saate düşürüldüğü görülmektedir. Benzer şekilde Sınıf Öğretmenliği ve Okul Öncesi Öğretmenliği programlarında farklı isimlerle yer alan drama derslerinin ders saati süresinin azaltıldığı ve uygulamaların kaldırıldığı göze çarpmaktadır. Ayrıca Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programında daha önce 2 teorik 2 uygulama olmak üzere 4 saatlik bir ders olan Drama’nın yeni programda yer almadığı dikkat çekmektedir. İlgili programlarda tiyatro ve drama ile ilgili ders saati sürelerinin azaltılması, uygulamaların kaldırılması ya da bu derslerin hiç yer almaması öğretmen adaylarının bu yöntem ve teknikleri özümseyemeden mezun olmalarına yol açacak önemli bir eksiklik olarak görülmektedir.

Dil becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler ile bunlara kaynaklık edecek metinler, ana dili eğitiminin temel yapı taşlarındandır. Dil becerilerinden dinleme ve konuşma, tiyatronun doğrudan yansımalarının görüldüğü alanlardır. Bu alanlarda bireyin sosyolojik ve psikolojik özellikleri baskın bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Tiyatronun kısa ve diyaloga dayalı olması, akıcı okunmasını sağlamaktadır. Bu dil becerilerinden okuma ve yazmada da dinleme ve konuşma kadar olmasa da tiyatronun sunduğu olanaklardan yararlanabilmektedir.

Sınıf ortamında tiyatro metinlerinin kullanılmasının sağladığı faydalardan biri de soyut kurallarla dolu olan dil bilgisi öğretiminin daha kolay öğretilbilir hâle gelmesidir. Tiyatro metinleri diyaloga dayalı olduğundan, kısa cümlelerden hareketle dilin kurallarının oyun yoluyla kazandırılması sağlanabilmektedir.

Tiyatronun kültür aktarımının sağlanmasında en etkili araçlardan biri olduğu unutulmamalıdır (Altunbay, 2012). Toplumun geçmişten günümüze yaşayan gelenek görenek, örf ve âdetlerini, yaşayış biçimlerini, bakış açılarını, düşünce sistemini, inançlarını ve buna benzer daha birçok unsurun yanında belki de en önemlisi olan dili kullanma biçimini en etkili şekilde yansıtan türlerin başında tiyatro gelmektedir. Tiyatro, kültürel öğelerin bağlamına uygun olarak izleyicinin/okuyucunun hizmetine sunulduğu çok önemli bir kültür aktarıcısıdır.

Tiyatronun dil becerilerinin gelişimine katkısı Türkçe öğretim programı dikkate alındığında ve örnek metinler incelendiğinde şu şekilde ortaya çıkmaktadır:

1. Tiyatro metinleri, gündelik yaşamdan kesitler sunarak konum ve ortamlara göre farklılık gösteren dil yapılarını ve dili kullanma biçimlerini izleyiciye ve okuyucuya etkili bir biçimde yansıtmaktadır. Bu metinler, öğrencilerin temel dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacak drama yöntemine kaynaklık ederek ana dili öğretimine olumlu yönde etki edebilecek niteliktedir. Ancak Türkçe ders kitaplarına alınan metinlerin tiyatro diline odaklanarak buna yönelik etkinlikler tasarlayacak nitelikte metinler olmadığını söylemek mümkün görünmektedir.

2. Gösterme unsurları yoluyla tiyatro metinleri, toplumun söz varlığı hazinesinin kullanım alanlarını etkili bir şekilde yansıtarak öğrencilerin bu kültürü özümseyip uygulamalarına olanak sağlayabilecek özellikler taşımaktadır. Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinlerinin çoğunlukla “Millî Kültürümüz” temasında yer aldığı görülmekte, bununla birlikte metinlerin söz varlığı unsurlarının yansıtılması bakımından yeterliliğinin tartışmaya açık bir konu olduğu düşünülmektedir.

3. Temel dil becerilerinin hemen hemen tümünün kazandırılmasına ve gelişimine olumlu etki eden, öğrencilerde eleştirel ve yaratıcı düşünme becerisinin oluşumuna katkıda bulunan tiyatro metinleri, genel olarak ele alındığında iletişim becerilerinin gelişimine en kestirme yolla katkı sağlayabilecek birtakım özellikler taşımaktadır. Bu bakımdan Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin edebî açıdan yetkin eserler olmasının; dilin kullanım biçimlerinin bağlamına, ortamına, karaktere, tipe, olaya ve zamana göre yansıtılmasında daha etkili olacağını ve bu seçimin öğrencilerin dil gelişimine olumlu yansıtacağını söylemek mümkündür.

4. Türkçe öğretim programının kazanımlarıyla ilişkilendirilen örnek metinler göstermektedir ki tiyatro, dil becerilerinin birçoğunu aynı anda geliştirebilecek en önemli türlerden biridir. Bu bakımdan ders kitaplarına seçilecek tiyatro metinlerinin bu özelliği dikkate alınmalı ve temaya uygunluğun yanında dil becerilerinin gelişimine katkısı ön planda tutulmalıdır.

Kaynakça

- Akoğuz, M. (2002). *İletişim sanatlarının geliştirilmesinde yaratıcı dramanın etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akyol, A. Köksal. (2011). *İlköğretimde drama*. İstanbul: Kriter.
- Alpöge, A. (2006). Yorumlanmayı bekleyen Baltacıoğlu. İ. H. Baltacıoğlu, *Tiyatro nedir* (s. 5-44) içinde. İstanbul: Mitos-Boyut.
- Altunbay, M. (2012). Dil öğreniminde ve öğretiminde tiyatronun kullanımı ve tiyatronun temel dil becerilerine katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 747-760.
- Aykaç, M. (2011). *Türkçe öğretiminde çocuk edebiyatı metinleriyle kurgulanan yaratıcı drama etkinliklerinin anlatma sanatlarına etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaş, G. (2003). Okullarda drama ve tiyatro eğitimi. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(37).
- Aytaş, G. (2006). Edebî türlerden yararlanma. *Millî Eğitim Dergisi*, 34(169), s. 261-276.
- Aytaş, G. ve Uysal, B. (2016). Tiyatro ve drama uygulamaları dersi kapsamında sergilenen oyunlara dair tematik bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4(4), 530-544.
- Baltacıoğlu, İ. H. (1951). Tiyatro dili üzerine düşünceler. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1(2), s. 31-32.
- Baltacıoğlu, İ., H. (2006). *Tiyatro nedir*. İstanbul: Mitos-Boyut.
- Barrault, J., L. (1966). Tiyatro gerekli, bağımsız, arı bir sanattır. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Tiyatro Özel Sayısı*, 15(78), s. 809-813.
- Bush, B., J. (1985). *Effects of creative drama instruction on the story grammar knowledge of field-dependent and field-independent primary grade students* (Unpublished Doctoral Dissertation). University of Missouri, Missouri-Kansas City.
- Clark, R., Morrison, T. G. ve Wilcox, B. (2009). Readers' theater: A process of developing fourth-graders' reading fluency. *Reading Psychology*, 2009(30), 359-385.
- Corcoran, C. A. (2005). A study of the effects of readers' theater on second and third grade special education students' fluency growth. *Reading Improvement*, 42(2), 105-111.
- Cormack, R. (1980). *Creative drama in the writing process: The impact on elementary students's short stories* (Unpublished Masters' Thesis). York University, Canada.
- Crumpler, T., ve Schneider, J., J. (2002). Writing with their whole being: A cross study analysis of children's writing from five classrooms using process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 7(1), 61-79.
- Çıfci, M. (2010). Dil öğretimi. İsmet Çetin. (Ed.), *Dil ve edebiyat öğretim yöntemleri* (s. 107-158) içinde. Ankara: Nobel.
- Dilidüzgün, Ş. ve Kuyumcu, N. (2013). Türkçe derslerinde tiyatro metinlerinin işlevselliği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 347-358.

- Enginün, İ. (1993). Tiyatroda dil. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 1993/1(493), s. 11-14.
- Fennessey, S. (2006). Using theater games to enhance language arts learning. *International Reading Association*, 59(7), pp. 688-694.
- Gönen, M., ve Dalkılıç, N. (2009). *Çocuk eğitiminde yaratıcı drama*. İstanbul: Epsilon.
- Güler, İ. K. (2008). *İlköğretim dördüncü sınıf Türkçe dersinde Yaratıcı drama yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.
- Kara, Ö.T. (2011). Dramayla öykü oluşturma yönteminin Türkçe dersi ikinci kademe öğrencilerinin tutumlarına etkisi, *MKU Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(16), 239-254.
- Karateke, E. (2006). *Yaratıcı dramanın ilköğretim II. kademe 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım sanatlarına olan etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kazıcı, E. (2008). *İlköğretim ikinci kademe Türkçe derslerinde deyim ve atasözlerinin öğretiminde dramatisasyon yönteminin etkililik düzeyi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Keehn, S., Harmon, J. ve Shoho, A. (2008). A study of readers theater in eighth grade: issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 2008(24), 335-362.
- Koç, R. ve Kıymaz, M. S. (2013). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan tiyatro metinleri ile bu metinlerin orijinalerinin karşılaştırılması üzerine bir inceleme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Öğretimi Özel Sayısı*, 6(11), 821-849.
- Kodaz, A. (2007). *Ortaöğretim 9. sınıflarda dil öğretiminde drama yönteminin etkililiği* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- MEB. (2006). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Nutku, Ö. (1970). Tiyatroda dil ve "tavır" sorunu. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 22(227), s. 381-384.
- Nutku, Ö. (1974). Tiyatroda dil ve tavır sorunu. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 29(272), s. 660-667.
- Nutku, Ö. (2006). *Oyun, çocuk, tiyatro* (2. baskı). İstanbul: Özgür.
- Oflazoğlu, A. T. (2011). *Elif ana* (2. baskı). İstanbul: İz.
- Oflazoğlu, A., T. (1985). Dil ve tiyatro. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 50(408), s. 407-413.
- Pappas, H. (1979). *Effect of drama-related activities on reading achievement and attitudes of elementary children* (Unpublished doctoral dissertation). Lehigh University, United States.
- Saraç, G. (2007). *The use of creative drama in developing the speaking skills of young learners* (Unpublished Master's Thesis) Gazi University Institute of Educational Sciences, Ankara.
- Tecer, A., K. (2009). *Bütün oyunları I*. İstanbul: Mitos Boyut.
- Uşaklı, H. (2011). *Drama ve iletişim sanatları* (2. baskı). Ankara: Nobel.
- Yalçın, A. ve Aytaş, G. (2005). *Tiyatro ve canlandırma* (7. Baskı). Ankara: Akçağ.

- Yazgan, M. (2000). *İlköğretim okullarının I. Kademesinde dinlediğini anlama davranışının kazandırılmasına dramatizasyonun etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (Yeni)*. [125](http://www.yok.gov.tr/web/guest/anasayfa?p_p_auth=3KukCLii&p_p_id=101&p_p_lifecycle=0&p_p_state=maximized&p_p_mode=view&_101_struts_action=%2Fasset_publisher%2Fview_content&_101_assetEntryId=41807950&_101_type=content&_101_urlTitle=yeni-ogretmen-yetistirme-lisansprogramlari&redirect=http%3A%2F%2Fwww.yok.gov.tr%2Fweb%2Fguest%2Fanasayfa%3Fp_p_id%3D3%26p_p_lifecycle%3D0%26p_p_state%3Dmaximized%26p_p_mode%3Dview%26_3_keywords%3Dlisans%2Bprogram%26_3_struts_action%3D%252Fsearch%252Fsearch%26_3_redirect%3D%252F adresinden 15.10.2018 tarihinde erişilmiştir.</p></div><div data-bbox=)



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

ANLAMBİLİMİNİN EŞ ANLAMLILIK SORUNU SYNONYMY PROBLEMS IN SEMANTICS

Ahmet AKÇATAŞ*

Elif ARI**

*Prof. Dr., Uşak Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü,
ahmet.akcatas@usak.edu.tr

**Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Doktora Öğrencisi,
poetika_00@hotmail.com

Gönderilme Tarihi: 27.08.2018

Kabul Tarihi : 10.11.2018

Özet: Anlambilimin tartışmalı konularından biri “anlam aynılığı” konusudur. Anlamların aynılığı konusu, anlambilimde “eş anlamlılık/eşanlamlılık (synonymy)” adı ile ele alınmaktadır. Anlambilim çevresinde konu ile ilgili pek çok görüş ve tartışma bulunmaktadır. Tartışmalar iki karşıt görüş üzerinde şekillenmektedir: Bir dilde “eş anlamlılık” durumunun varlığını kabul edenler ve etmeyenler. Konunun var olup olmadığı sorunu, Türk anlambiliminde terim sorununu da beraberinde getirmektedir. “Eş anlamlılık, yakın anlamlılık, anlamdaşlık, sinonim” gibi pek çok adlandırma bulunmaktadır. Bu adlandırma çeşitliliği Türk anlambiliminde karışıklığa yol açmaktadır. Bu çalışmanın çıkış noktasını da bu terim karmaşası oluşturmuştur. Doğal bir dilde, eşsüremliler olarak, aralarında hiçbir ayırım olmaksızın iki veya daha fazla dilsel formun aynı anlamı ifade etmesi mümkün değildir. Konuya dair görüş ve tartışmalar da göz önünde bulundurularak değerlendirildiğinde, doğal bir dilde iki veya daha fazla dilsel ifadenin aynı anlamı taşıyamayacağı görülmektedir. Bu

çalışmada anlamsal farklılık, bağlam, yer değiştirilebilirlik ilkesi, köken dil, sözlüksel değer, konuşma dili (dil konuşuru), anlamın duygusal ve bilişsel boyutu gibi anlama ilişkin sorunlar değerlendirildiğinde eş anlamlılık olgusuna anlam yakınlığı şeklinde yaklaşılması uygun görülmüştür. Bu nedenle “yakın anlamlılık” terimi tercih edilmiştir. Ayrıca, anlam yakınlığı sadece sözcüklerle sınırlı değildir. Dilde anlamlı her birim arasında anlam yakınlığı görülebileceği için bu çalışma sözcükbilimi ile sınırlandırılmamıştır. Bu çalışmanın amacı, eş anlamlılık olgusu ile ilgili görüş ve tartışmaları bir bütün halinde değerlendirmek ve konuya yeni bir bakış açısı getirmeye çalışmaktır.

Anahtar Kelimeler: Eş anlamlılık, yakın anlamlılık, anlambilim, anlam aynılığı, bağlam.

Abstract: One of the discussed issues of semantics is “meaning of sameness”. The “meaning of sameness” is semantically termed “synonymy”. In semantic environment, there are many opinions and discussions on this subject. There are two sides to the discussions: Those who accept the existence of the “synonymy” situation on the one hand and those who do not. The problem of whether there is synonymy brings with the problem of term in Turkish semantics. There are many nomenclatures such as “eş anlamlılık, yakın anlamlılık, anlamdaşlık, sinonim (Turkish equivalents of “synonym”)”. This variety of naming leads to confusion in Turkish semantics. The starting point of this work is the confusion of this term. It is not possible for two or more linguistic forms [have the same meaning](#) in a natural language, without any distinction between them, as concurrent. When opinions and discussions about the issue are taken into consideration and evaluated, it is seen that two or more linguistic forms can not have the same meaning. In this study, when the problems related to meaning such as semantic difference, context, interchangeability (*salva veritate*), etymology (the issue of native words and foreign words), lexical meaning, spoken language (language speakers), emotive and cognitive meaning are evaluated, it has been deemed appropriate to approach synonym as a meaning closeness. For this reason, the term "close meaning" has been preferred. Additionally, the close meaning is not limited to words only. This study is not limited to lexicology because the meaning closeness can be seen between every meaningful unit in the language. The purpose of this study is to evaluate the opinions and discussions about synonymy as a whole and try to bring a new perspective to the issues.

Keywords: Synonymy, close meaning, semantics, meaning of sameness, context.

1. Giriş

Dilin, düşüncenin, davranışın, olgunun ve yaratının özünde var olan ve ondan bağımsız olmayan anlam, tek bir disipline ait olmayan ve zorunlu olarak var olan bir kavramdır. Anlama ilişkin sorunlar dilbilimin yanı sıra felsefe, mantık, ruhbilim, toplumbilim gibi birçok bilimi de ilgilendirir (Vardar 2007:18). Bu nedenle anlam ve ona ilişkin sorunlar önemli tartışmaları beraberinde getirmektedir. Bu tartışmalardan biri de “eş anlamlılık / anlamdaşlık / yakın anlamlılık / sinonim (synonym)” olgusudur. Bu çalışmada konu bir anlambilimi sorunu olarak ele alınmıştır.

Kısaca iki veya daha fazla dilsel ifade arasında anlam aynılığı veya anlam ortaklığı olarak tanımlanabilecek eş anlamlılık (synonymy); Yunanca “*syn: ile*”, “*onyma, ónoma: ad.*” kelimelerinin oluşturduğu İngilizce “*synonymy, synonymous*”, Fransızca “*synonymie*”, Almanca “*synonymwörter*”, İtalyanca “*sinonimia*”, Osmanlıca “*terâdif, müterâdif; elfâz-ı müterâdife*” (Aksan 2006:78; Duman 2015:13; Rifat vd. 2010:46,85,116; Korkmaz 2010:85-86; Türkçe Sözlük, 2005) ve Türkçe Sözlük (2005)’e “sinonim” olarak geçen “yakın anlamlılık, anlamdaşlık” olarak da bilinen dilbilim terimidir. Bu terim aynı zamanda bir moleküler biyoloji terimidir: “1. Aynı kategoride kullanılan aynı taksonu ifade eden iki ya da daha fazla sayıdaki bilimsel isim. 2. Moleküler biyolojide aynı amino asidi kodlayan iki ya da daha fazla kodon.” (Büyük Türkçe Sözlük; 20.05.2018).

Türkçe Sözlük (2005)’te “eş anlamlı” şeklinde madde başı olarak geçen bu olgu, Batı dillerinde genelde ortak bir adla (synonym) ifade edilmektedir. Ancak Türkçe için durum böyle değildir: “eş anlamlılık / eşanlamlılık, anlamdaşlık, yakın anlamlı, sinonim” gibi pek çok şekilde adlandırılmaktadır.

Türkoloji çevresinde olgunun adlandırılması problemi tartışma konularından bir tanesidir. “Eş anlamlı” olarak nitelendirilen olgunun doğal bir dilde var olup olmadığı tartışmalarının çıkış noktasını da terim adlandırmaları oluşturmaktadır. Bu çalışmanın da çıkış noktası terim adlandırmalarının yarattığı sorunlara dayanmaktadır. Dünyadaki ve Türkiye’deki görüş ve tartışmalar göz önünde bulundurularak yapılan değerlendirmeler sonucunda, en uygun terimin neden “yakın anlamlılık” terimi olduğu açıklanmaya çalışılmıştır.

Terimin adlandırılması problemi eş anlamlılık olgusu ile ilgili bazı sorunların irdelenmesini de beraberinde getirmektedir. Doğal bir dilde böyle bir olgunun var olup olmadığı sorunu tartışmaların temel sorunudur. Bu sorun, iki karşıt görüş üzerinde şekillenmektedir: Bir dilde eş anlamlılık olgusunun varlığını kabul edenler ve etmeyenler. Konu ile ilgili görüş ve tartışmalarda anlamsal farklılık, bağlam, yer değiştirilebilirlik ilkesi, köken dil, sözlüksel değer, dil konusu, anlamın duygusal ve bilişsel boyutu gibi konular üzerinde durulmaktadır.

Bu çalışmada, eş anlamlılık olgusu ile ilgili görüş ve tartışmalar göz önünde bulundurularak, eş anlamlılığın var olup olmadığı sorunu incelenmiş ve bir dilde aralarında hiçbir ayrım olmaksızın iki veya daha fazla dilsel ifadenin “aynı” anlamı neden taşıyamayacağı tartışılmıştır.

Alanda Terim Sorunu

Türkçe terim adlandırmalarında karşılaşılan en büyük güçlüklerden biri, yeni bir olgu, durum, olay veya kavramın dile girmesi ile beraber yaşanan adlandırma çeşitliliğidir. Terim, ilgili çevre ve ait olduğu disiplin sınırları içinde kaldığı sürece (terimin ait olduğu disiplin içinde bile sorunlar olması bir yana) bir sorun teşkil etmemesine karşın yaygın kullanım alanı bulunduğu sorun teşkil etmektedir. Dilaçar (1957), “Bilim ve sanat kollarının yüksek katmanlarında kullanılan terimlerde bu bakımdan hiçbir güçlüğü rastlanmaz. Meselâ, bilinemezcilik (lâedriye, agnosticisme) felsefede bir kavramı, akkan (lenfa, lymphe) biyolojide bir nesneyi, ışınım (inşia, radiation) fizikte bir olayı, homoteti (mümaselet, homothétie) de geometride bir durumu bildiren birer terimdir. Bunlar halk kelime hazinesinin malı sayılmaz. Fakat halkça genel kullanışta olan kelime katmanlarına inildikçe güçlük büyür.” demektedir. Sosyal bilimleri ve bu bilimlere ait terimleri konuşma dilinden soyutlamak, ilgili çevrenin sınırları dâhilinde tutmak olası değildir. Bu anlamda dil ve ona ait terimler de konuşurlarının inisiyatifindedir.

Eş anlamlılık, anlamdaşlık, yakın anlamlılık terim / terimleri ile ilgili adlandırma sorunu tartışılmalı bir sorundur. Bu konuda kimi araştırmacılar kelimelerin karşıladıkları anlamlarla ilgilenirken, kimi araştırmacılar da terimin adlandırılmasından ziyade içeriğinin ortaya çıkardığı sorunlarla ilgilenmektedir. Her iki durum da önem taşımaktadır ve irdelenmesi gereken anlambilim sorunları arasındadır.

Türkçede en yaygın kullanım “eş anlamlı / eşanlamlı” terimidir. Terimin taşıdığı ad ile içeriği arasında çelişkiler bulunmaktadır. Bilimsel çevrede terimin bu yaygın kullanımı, eş anlamlılık konusunun terimin adlandırılması ve içeriğinin kapsamının yeteri kadar tartışılmamasından ileri gelmektedir. Genel anlambilim ve dilbilim kitaplarında genelde “eş anlamlı” başlığı altında verilen konunun içeriğinde adlandırma sorununa değinilmemektedir. Konu üzerinde var olan tartışmalar ise genelde “eş anlamlılık” diye nitelendirilen olgunun var olup olmaması üzerinedir.

Bilimsel çalışmalarda terimin hangi adla geçtiğine kısaca bakacak olursak: Doğan Aksan *Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (2006) “eşanlamlılık”; Berke Vardar *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü* (2007) “eş anlamlılık”; Zeynep Korkmaz *Gramer Terimleri Sözlüğü* (2010) “eş anlamlılık”; İmer, Kocaman ve Özsoy *Dilbilim Sözlüğü* (2011) “eş anlamlılık”; Doğan Günay *Sözcükbilime Giriş* (2018) “eş anlamlılık”; Muhittin Eliaçık *Osmanlı Belgelerinde Yakın Anlamlı (Sinonim) Kelimeler* (2000) “yakın anlamlılık”; M. Akif Duman *Dilde Belirsizlik ve Eş Anlamlılık* (2015) “eş anlamlılık”; M. Osman Toklu *Dilbilime Giriş* (2015:133) “eşanlamlılık”; Ziya Gökalp *Türkçülüğün Esasları* (2017) “müterâdif”; Veysel Kılıç *Anlambilime Giriş Temel Kavramlar* (2009) “eşanlamlılık”; Zeynel Kıran, Ayşe Kıran (Eziler) *Dilbilime Giriş* (2010) “eşanlamlılık”; Mehmet Demirezen *Türkçe’ye İngilizce’den Geçen Sözcükler ve Eşanlamlılık* (1991) “eşanlamlılık”; H. İbrahim Özden *Türkiye Türkçesinde Eş Anlamlılık ve Örtmece (Tabu) Kelimelerinin Eş Anlamlılık İçindeki Yeri* (2014) “eş anlamlılık”; İlhan Uçar *‘Baş, Kafa, Ser’ Kelimelerinin Eş Anlamlılığı ve ‘Baş’ Kelimesine Divanü Lugati’t-Türk Merkezli Bir Yaklaşım* (2011) “eş anlamlılık”; Mustafa Sarı *Türkiye Türkçesinde Eş Anlamlılık İle İlgili Bazı Sorunlar* (2011) “eş anlamlılık”; Hamza Zülfikar *Eş Anlamlılık ve Ziya Gökalp’in Eş Anlamlılık İle İlgili Düşünceleri* (1990) “eş anlamlılık”; Nuh Doğan *Türkiye Türkçesi Fiillerinde Eş Anlamlılık* (2011) “eş anlamlılık”; Vecihe Hatiboğlu *Eşanlamlı Sözcükler Var mıdır?* (1970) “eşanlamlılık”; Talat Tekin *Türkoloji Eleştirileri*

(1997) “eş anlamlılık”; Hülya A. Erol *Eski Türkçeden Eski Anadolu Türkçesine Anlam Değişmeleri* (2014) “eş anlamlılık”; Emine Atmaca *Eski Oğuz Türkçesinden Türkiye Türkçesine Söz Varlığındaki Değişmeler ve Anlam Olayları* (2011) “eş anlamlılık”; Eyüp S. Ayaz *Eş Anlamlılığın Bilimsel Temelleri ve Türkiye Türkçesi İle Azerbaycan Türkçesindeki Eş Anlamlıların Karşılaştırılması* (2011) “eş anlamlılık”; Şahru Pilten *Türkçede Eş Anlamlılık* (2008) “eş anlamlılık”; Sevda G. Sulak *Anlamdaş Kelimelerde Anlam ve Kullanış Farklılıkları* (2010) “anlamdaş(lık)” vd.

Türkçede konu ile ilgili bazı sözlükler: Yıldız Moran’ın “*Eş anlamlı Sözcükler ve Karşıt Anlamları Sözlüğü*” adlı çalışması, Altın Kitaplar Yayınevi’nden çıkan kolektif bir çalışma olan “*Eş anlamlı ve Karşıt Anlamlı Kelimeler Sözlüğü*”, Mehmet Ali Ağakay’ın “*Türkçede Yakın Anlamlı Kelimeler Sözlüğü*”, Kemal Demiray’ın “*Anlamdaşlar Sözlüğü*”, Pars Tuğlacı’nın “*Türkçede Anlamdaş ve Karşıt Kelimeler Sözlüğü*” vs.. Hasan Tefviki’ye ait, bir nadir eser olan “*Arapça – Farsça - Osmanlıca Anlamdaş Kelimeler Sözlüğü*” de bulunmaktadır.¹

Yukarıda adı geçen araştırmacıların çalışmalarında ortak bir kullanım olduğu görülmektedir. Bu durum terim adlandırmasında genel kabulün “eş anlamlılık / eş anlamlılık” terimi olduğunu göstermektedir. Ancak terimde geçen “eş” yani “aynı” olma durumu teriminin karşıladığı anlamla uyuşmamaktadır. “Anlamdaşlık” terimi için de aynı durum söz konusudur. Dildeki anlamlı birimler, aralarında hiçbir farklılık olmadan anlam bakımından aynı olamazlar. Dilde aynı anlam için iki farklı gösterge, eş zamanlı olarak var olmaz.

Bir sözcüğün bütün durumlarda bir başka sözcüğün yerine kullanılması, mümkün görünmemektedir. Bir dile ait tek bir sözcük için bile “olası” bütün kullanımlar ortaya konulamaz. Bu durum, iki sözcüğün “olası” bütün kullanımlarının ortaya konulamayacağını da kanıtlamaktadır. İki kelime arasında yalnızca anlam ortaklığından bahsedilebilir.

Görüşler ve Tartışmalar

“Eş anlamlılık / eş anlamlılık, anlamdaşlık, yakın anlamlılık, sin onim” konusu tartışılmalı bir konudur. Doğal bir dilde böyle bir durumun var olup olmadığı, pek çok araştırmacı tarafından tartışılmıştır.

Guiraud (1999:41), eş anlamlılık için “birçok adı olan kavramlar” demektedir. Konuyu “çok anlamlılık” içinde ele alan Guiraud, genel bir yaklaşımla eş anlamlılık konusuna değinmektedir. Guiraud (1999: 41-47), bir dilde görülen bu olayların nasıl ortaya çıktığı üzerinde durmakta ve sözcüğün dört çağrışımından söz etmektedir: Temel anlam, bağlamsal anlam, anlatımsal değer, toplumsal bağlamlı değer... Bu çağrışımların sözcükte çok anlamlılığa neden olduğunu iddia etmektedir: “Anlam değişir: Çünkü çağrışımlardan biri ikincildir (bağlamsal anlam, anlatımsal anlam, toplumsal değer) ve yavaş yavaş temel anlama doğru kayarak onun yerini alır; anlam, evrim geçirir.” (1999:67).

¹ Eser İÜ Edebiyat Fakültesi Kütüphanesi’nin nadir eserler kitaplığında yer almaktadır. Eserin nadir olması gerekmesiyle kullanıma açık değildir.

Ullmann (1959:108), “birkaç isimli tek anlam” olarak başlıkladığı konuya “dilin göze alamayacağı bir lüks” demektedir. Ancak bunu tam eş anlamlılık (total synonymy) için söylemektedir: “Tam eş anlamlılık, son derece nadir görülen bir gerçektir”. Tam eş anlamlılığın oluşabilmesinin önünde iki zorluk vardır: Anlamın belirsizliği ve duygusal anlamlandırma. Ullmann’a göre, “bilişsel ve duygusal anlamda en ufak bir ayırım olmaksızın herhangi bir bağlamda birbirinin yerini alabilen kelimeler, sadece eş anlamlı olarak nitelendirilebilir”. Ullmann (1959:109), eş anlamlılığı ikiye ayırır:

1. Salt Eş Anlamlılık (Pure Synonyms): Sözcüklerin duygusal ve duyuşsal değerinde birlikte var olabilme ve birbiri yerine kullanılabilirliklerini göz önünde bulundurmaktadır.
2. Söзде Eş Anlamlılık (Pseudo-Synonyms or Homoionyms):
 - a) Sözcüklerin bazı bağlamlarda birlikte var olabilme ve birbiri yerine kullanılabilme durumu. Ancak bu durum, bütün bağlamlarda geçerli değildir.
 - b) Bilişsel olarak birlikte var olabilme ve birbiri yerine kullanılabilme durumu. Ancak bu durum, duygusal ve çağrışımsal açılardan geçerli bir durum değildir.

Ullmann, eş anlamlılığın varlığını kabul etmekle birlikte bu durumun bir dilde var olmasının çok zor olduğunu ve neredeyse olmayacağından söz eder. Ullmann’a göre, anlam belirsizliği, iki ismin kolayca aynı olarak tespit edilmesine neden olmaktadır. Ancak herhangi iki anlamın bir arada var olabileceğini kanıtlamak, oldukça zordur.

Lyons (1983:362-363), ideal dilin her biçimin tek anlamlı olduğu dil olduğunu; ancak bunun doğal bir dilde mümkün olmadığını belirtir. “İki ya da daha çok biçim(in) aynı anlam” ile çağrıştırılabilirliği olarak tanımlamaktadır. Lyons (1983:401-402), “bir tümce S_1 başka bir tümceyi, S_2 ’yi usa getirirse ve bunun tersi de doğruysa, S_1 ve S_2 eşdeğerlidir. (...) iki eşdeğerli tümcenin sözdizimi, yapıları aynı ise ve birbirinden yalnızca birinde x sözcüğü, ötekinde de y sözcüğü bulunması yönünden ayrılıyorsa, x ile y eş anlamlıdır.” demektedir. Lyons, eş anlamlılığı “olağan” değiştirilebilirliğin eş anlamlılıktaki önemi üzerinde durur. Eş anlamlılığı, bağlam bağıntılı olarak kabul eder.

Lyons (1983: 399-400), eş anlamlılığı bütüncül ve tam eş anlamlılık olarak ayırır. Bütüncül eş anlamlılığı bütün bağlamlarda birbiri yerine geçebilen sözcüklerle sınırlandırırken, tam eş anlamlılığı bilişsel ve duygusal işlem eşdeğerliği için kullanmaktadır. Bu durumun dört eş anlamlılığı ortaya çıkardığını açıklar:

1. Tam ve bütüncül eş anlamlılık,
2. Tam ama bütüncül olmayan eş anlamlılık,
3. Tam olmayan ama bütüncül olan eş anlamlılık,
4. Tam ve bütüncül olmayan eş anlamlılık.

Anlambilimcilerin gerçek veya mutlak dedikleri ‘tam ve bütüncül eş anlamlılık’tır. Lyons, bir dilde bu durumdaki sözcük sayısının az olduğunu belirtmektedir.

Cruse (1989:267), eş anlamlılığı semantik özellikler bakımından aynı; ama ikinci derecede ve çevresel özellikler bakımından farklılık gösteren sözlüksel öğeler olarak tanımlamaktadır. Cruse (2000:156), “basitçe anlam aynılığı” dediği bu kavrama “anlam bakımından benzerlikleri, farklılıklarından daha belirgin olan sözcükler” olarak açıklama getirmektedir. Cruse (2006:176-177), eş anlamlılığın tanımlama sorununun anlam farkının tür ve derecesi olduğunu söyler.

Cruse, hem *Lexical Semantic* (1989) hem de *Meaning in Language* (2000)’de konuya dair görüşlerini vermiştir. Cruse (2000:156-160)’a göre “synonym” üçe ayrılır:

1. Mutlak Eş Anlamlılık (Absolute Synonymy): Anlamın tam özdeşliğini ifade eder. Bu tür bir eş anlamlılığın oluşması için sözcüklerin bütün bağlamlarda özdeş olması gerekmektedir.
2. Önermesel Eş Anlamlılık (Propositional Synonymy): Burada, sözcükler aynı anlamı ifade etseler ve bir bağlamda birbiri yerine geçseler bile tam özdeş değildirler. Bu daha çok farklı konuların sözcük dağarcığı ile ilgilidir. Cruse, bunu bir gerektirim terimi olarak ifade ediyor. Fiddle (keman) ve violin (keman) örnekleri eş anlamlı çiftlerdir. Ancak konuşura bağlı olarak bu iki sözcüğün anlam derecesi değişmektedir. Türkçede hepatit ve sarılık sözcükleri, birbiri yerine kullanılabilirler. Ancak “hepatit” sözcüğü, daha özel ve dar bir çevrede kullanılır. Kullanım alanı, daha profesyonel bir alandır. “Sarılık” ise, daha yaygındır ve günlük bir terimdir. Burada söylem farklılığı, vurgulanmak istenmektedir. Bu kullanım farklılığı, sözcüklerin taşıdıkları anlamı değiştirmemesine karşın her iki sözcük çiftini özdeş olmaktan uzaklaştırır.
3. Yakın Eş Anlamlılık (Near-synonymy): Anlamları nispeten yakın olan sözcüklerin durumunu ifade eder. Ancak bu yakınlığın belli belirsiz alt sınırları vardır. Sözlüklerde açıklama / tanımlama amaçlı kullanılan yakın anlamlı sözcükler bu türe girer. Burada “benzerlikleri farklılıklarından daha belirgin” olma durumu ortaya çıkar: “He was killed, but I can assure you he was not murdered, madam.” cümlesindeki “kill” ve “murder” (“öldürmek”) sözcük çiftleri arasında, bu bağlamda da görüleceği gibi bir farklılık olduğunu gösterir. Türkçede “öldürmek” ve “katletmek” fiillerindeki anlam yakınlığında olduğu gibi bir kullanım söz konusudur.

Roy Harris, *Synonymy and Linguistic Analysis* (1973) adlı çalışmasında dilbilimsel analizlerle eş anlamlılığın teorik boyutunu ele almaktadır. Kısaca “farklı ifadelerin anlamlarının aynılığı” olarak konuyu tanımlamakta ve eş anlamlılığı gramatik, fonetik, anlambilimsel ve dilbilimsel analizlerle detaylandırmaktadır. Murphy, *Semantic Relations and the Lexicon* (2003)’da kelimeler arasında neyin benzer olduğuna dikkati çekmektedir. Murphy de bağlama, sözcüklerin birbiri yerine kullanımına, anlam benzerliğinin farklılığa oranına dikkat çekmektedir. İki sözcüğün ya tümüyle ya da anlamlarının çoğuyla benzeşmesinin eş anlamlılık olabileceğini vurgulamaktadır. Tamba-Mecz (1998:94) ise, “Gündelik kullanım içinde, farklı biçimler sunan, ama özdeş ya da benzer anlamı olan ve aynı biçimbilimsel-sözdizimsel konumu paylaşan sözcükler” için eş anlamlılık terimini kullanmaktadır.

Kazak dilbilimci Kaken Ahanov (2013:122-123), eş anlamlılığı “anamları birbirine yakın veya benzer sözler” olarak tanımlamaktadır. Eş anlamlılık dizisinin iki ya da daha fazla sözcükten oluşabileceğini söylemekte ve eş anlamlılık dizisini oluşturan sözcüklerin türünün aynı olması gerektiğini savunmaktadır: “Dillerde, özellikle ad, sıfat ve fiil türü sözlerde eş anlamlılara sık rastlanır. Bunun sebebi, her dilin söz varlığının büyük çoğunluğunu ad, sıfat ve fiil türünden sözlerin oluşturmasıdır.”. Ahanov’a göre, dillerde anlam bakımından birbiriyle bütünüyle örtüşen sözcükler genellikle bulunmaz; varsa bile çok seyrekler. “Eş anlamlı sözlerin birbirine yakınlığını açıklamak, anlam farklılıklarını açıklamaktan daha kolaydır.” diyen Ahanov, sebebini şu şekilde açıklamaktadır: “Bunun sebebi, öncelikle eş anlamlı sözlerin anlam farklılığının çoğu zaman çok ince ayrıntılarla saklanmış olmasıdır. Bu ince ayrıntı, açık olarak kavranamaz. İkinci olarak, eş anlamlı sözlerin farklılığının, kullanıma sahasıyla ilgili biçim farklılığı olması da mümkündür.”.

Ahanov, eş anlamlılığı birbiri yerine kullanılabilirlik, biçim, nitelik bildirme, kullanıma sahası ve sözlerle bağdaşma gibi açılardan değerlendirir ve eş anlamlılığın oluşum yollarına değinir:

1. Yan anlamlar: bet/jüz/diydar (yüz, çehre, sima anlamlarında), betkey/töskey (dağ veya tepenin yamacı) vs.
2. Sözcük türetme: jazğıturım/köktem (ilkbahar) (Kök “mavi, çimen” ve jaz “bahar” anlamında birbiri ile eş anlamlı olmayan iki sözcükten türetilmişlerdir).
3. Yazı dilinin ağızlardan sözcük alması: legen/şılpaşın (leğen) vs.
4. Örtmeceler: ötirik aytuv (yalan söylemek) / kosıp aytuv (ekleyip söylemek-yalan söylemenin yumuşatılmış hali-) vs.
5. Alıntı sözcükler: doktor/dériger (doktor), şeker/kant (şeker) vs. (2013:127-128).

Ayrıca Ahanov, söz dağarcığında eş anlamlı sözcüklerin bol olduğu bir dilin zengin ve gelişen bir dil olduğunu, eş anlamlı sözcükleri söz dağarcığına yeterince katan kişinin de dili iyi kullanma kabiliyeti olduğunu dile getirmektedir (2018:129).

Aksan; *Anlambilim ve Türk Anlambilimi* (1971), *Anlambilim, Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi* (1998), *Türkçenin Sözvarlığı* (2015) *En Eski Türkçenin İzlerinde* (2000) adlı kitaplarında ve *Eşanlamlılık Sorunu ve Türk Yazı Dilinin Eskiliğinin Saptanmasında Eşanlamlılardan Yararlanma* (1975) adlı bildirisinde “eş anlamlılık (synonymy)” konusunu farklı yönleriyle detaylandırmıştır.

Aksan, eş anlamlılık için bir tanım yapmamaktadır; “...adları her ne kadar eş anlamlı ise de birbirinin tam eşi anlama gelmezler. Her dilde görülen eş anlamlılar arasında kimi zaman oldukça büyük, kimi zaman pek küçük anlam farkları vardır. Bu bakımdan bu gibi öğeleri yakın anlamlı kelimeler olarak tanımlamak daha doğru olur.” (1975:1) şeklinde açıklama yapmakta ve Türkçede “tam” eş anlamlılığın varlığından söz etmektedir. Aksan, bir dilde eş anlamlılığın oluşmasını şu şekilde açıklar: “Bir dil yazı dili olarak ne ölçüde işlenir ne kadar ürün verirse, kavramların sayısı artacağı, yeni yeni,

aralarında pek az ayırım olan somut ve soyut kavramlar ortaya çıkacağı için o dilde eşanlamlıların sayısı da artar.” (2015:75).

Aksan, temelde eş anlamlılığı iki farklı yönden inceler:

1. Sözcük Eşanlamlılığı
2. Tümce Eşanlamlılığı

Sözcük Eşanlamlılığı: Adından da anlaşılacağı üzere eş anlamlılığın sözcük kısmıyla ilgilidir. Aksan, sözcükbilim açısından yapılacak bir incelemede Türkçenin söz varlığının eş anlamlılar bakımından zengin bir dil olduğunu dile getirmekte ve örneklemiştir: tün / kiçe (gece), küç / erk (güç), yinçe / yuyka (ince), ögmek / alkalamak (övmek), kut / ülüg (şans, baht, talih), yabız / yablak / anıg (“kötü” kavramı için), tatıglıg / süçig (tatlı).

Aksan, eş anlamlılığın Türkçede çok sayıda bulunmasının nedenlerine de değinmektedir. Eski Türkçe sonrası dönemde Arapça ve Farsçanın dilde baskın oluşu, dilin Tanzimat Dönemi’nden sonra Fransızcanın, 2. Dünya Savaşı’ndan sonra da İngilizcenin güçlü etkisi altında kalmasıyla; alıntı sözcüklerin Türkçede yerli sözcüklerle beraber dilde tutunmasına sebep olmuştur. Bu durum, iki tür eş anlamlılık doğurmaktadır:

1. Her Ögesi Türkçe Olanlar: Eskiden beri var olan ve kullanım sıklığı fazla olan sözcükler: duymak / işitmek / dinlemek, küsmek/darılmak/gücenmek, bıkmak / bezmek / usanmak, doğru / düzgün, geri / arka...
2. Türkçesiyle Beraber Yabancı Ögeleri de Yaşayanlar: Dil Devrimi döneminde türetilen pek çok sözcük ve bunların Osmanlıca ile alıntı yapılan diğer dillerden Türkçeye giren karşılıkları, bir arada yaşamaktadır: etki / tesir, ilgi / alaka, görev / vazife, sözcük/kelime, olanak/imkân, ilke / prensip, sorun, problem, güncel / aktüel, eşinsel / homoseksüel, ayrıntı / detay...

Aksan’a göre, tam eş anlamlı olan ve eşsürekli olarak dilde varlık gösteren sözcükler arasında dilde tutunma mücadelesi görülür. Biri dilde tutunur ve diğeri unutulur: öğretmen / muallim, sanık / maznun, gündem / ruzname, tekel / inhisar, basın / matbuat, eşit / müsavi, okur / kari gibi.

Tümcede Eş Anlamlılık: “... genellikle bir sözcüğün yansıttığı kavramın bir başka yoldan, başka sözcüklerle dile getirilmesiyle kurulan başka bir tümceyle sağlanır.” (Aksan 2006:164-165). Aslında bu durum, aynı anlamın farklı cümlelerle ifade edilmesidir. Özünde sözcük eş anlamlılığı ile aynı mantığa sahiptir. Ancak burada anlam ortaklığı, cümle düzeyindedir ve sözcükler gibi değişmez formlar taşımaz: “Ali küçük yaşta öksüz kaldı.” / “Ali’nin annesi, o küçük yaşta öksüz kaldı.”, “Ali hem öksüz, hem yetimdir.” / “Ali’nin annesi de babası da (o küçükken) ölmüştür.”.

Aksan (1975), “bir yazı dilinin eskiliğini, doğuş tarihini kestirmede” eş anlamlıların önemli olduğunu ve eş anlamlılığın bu konuda bir ölçü olabileceğini savunmaktadır. “Aynı kavram alanından, yakın kavramların temsilcisi kimi öğeler, genellikle uzun bir süre içinde ve doğal olan anlam olayları sonucunda anlamca eşdeğerli duruma gelebilmektedir.” diyen Aksan, görüşünü “tam eş anlamlı” olarak açıkladığı “göndermek / yollamak” kelimeleriyle desteklemektedir. Ayrıca “bıkmak / usanmak / bezmek”, “yince / yuka”, “ögmek / alkamak”, “erk / küç” vs. örneklerini de vermektedir. Aksan’a göre, verdiği örneklerin en eski yazılı ürünlerde bile yaygın ve yerleşik durumda olmaları, sözcüklerin 700 ya da 1200 yıldır biçim ve anlam yönünden çok fazla değişmemiş olmaları göz önünde bulundurulursa, “eş anlamlıların, özellikle ‘tam eş anlamlı’ görünümünde olan öğelerin başka başka köklerden, belirli birtakım anlam olayları, değişmeleri sonucunda meydana gelebilmeleri için yine bu süre kadar bir zamanın geçmiş olması, dolayısıyla Türk yazı dilinin VIII. yüzyıldan bir o kadar geriye götürülmesi gerektiği görüşü kolaylıkla benimsenebilir.” (Aksan 1975:1-14).

Aksan’ın görüşleri kendisinden sonra yapılan araştırmalara öncülük ve kaynaklık etmektedir.

Vardar (2007:94), eş anlamlılığı “iki ya da daha çok sayıda göstergenin aynı anlama gelme, ayrı gösterenlerin aynı gösterilene belirtme özelliği” şeklinde tanımlamaktadır. “siyah / kara” kelimelerinin birçok bağlamda eş anlamlı olduğunu dile getirir. Açıklamasının devamında ise “Eş anlamlılık çoğu kez salt nitelikli olmaktan uzaktır, bu nedenle özdeşlikten çok anlamca yakınlık belirtir. Çünkü aynı bağlamda hiçbir anlam ayırtısı getirmeden birbirinin yerini alabilecek göstergeler az sayıdadır.” demektedir.

Korkmaz (2010:85-86), eş anlamlılık için “iki ya da daha çok kelimenin aynı veya birbirine yakın anlam taşınması”; eş anlamlı için “anlamları aynı veya birbirine yakın olan kelimeler” tanımlarını vermektedir. Tanımın devamında “birbirine tıpya tıpya denk düşen çok az kelime vardır. Eş anlamlı sözler, genellikle bazı kelimelerdeki kavram inceliklerinin çeşitli sosyal ve dil kesimlerinde zamanla gölgelenmeye uğrayarak anlamca birbirlerine yaklaşmalarından oluşmuştur.” açıklamalarını yapmakta ve şu örnekleri göstermektedir: yir / oron (yer), süçig / tatlıg (tatlı), yul / bınar (pınar), ögirmek / sevinmek (sevinmek), baş / kafa, ak / beyaz, kara / siyah, bıkmak / bezmek / usanmak, göndermek / yollamak, dilemek / istemek vs.. Korkmaz’a göre bir dilin kendi sözcükleri arasında olduğu gibi, alıntı sözcükleri arasında da eş anlamlı sözcükler vardır: göz / çeşm / ayn (Türkçe – Farsça - Arapça), buyurmak / emretmek (Türkçe - Arapça), yetenek / kabiliyet (Türkçe - Arapça) vs. Bunlar dışında Batı dillerinden alınan kelimeler ile yerli kelimeler arasında da eş anlamlılık durumundan bahseder: yönerge / talimat / direktif, boyunbağı / kravat, canbazlık / akrobasi vs. Korkmaz’ın verdiği eş anlamlı sözcük örneklerinde sözcükler arasındaki yakınlık durumu belirtilmemiştir. Bu nedenle verilen örnek kelimeler arasında bir örtüşme ya da yakınlık durumu olup olmadığını kestirmek mümkün olamamaktadır.

Korkmaz, sözlüğünde yakın anlamlılık terimine de yer vermiştir. Yakın anlamlılık için “iki veya daha çok kelimenin birbirine yakın anlam taşınması, aralarında çok küçük bir anlam farkının bulunması” tanımını vermektedir. Burada bıkmak / usanmak / bezmek, yollamak / göndermek, bezemek / süslemek, hoplamak / zıplamak, alçalmak / inmek

vb. kelimeler örnek olarak verilmiştir (2010:236). Ancak, verilen bazı örneklerin ortaklığı göz önünde bulundurulduğunda, Korkmaz'ın yakın anlamlılık terimini eş anlamlılık terimi ile "eş anlamlı" olarak gördüğü söylenebilir.

Dilbilim Sözlüğü'nde "sözcük ve tümcelerin özdeş anlamlı olma durumu" tanımı verildikten sonra tam eş anlamlılığın dilbilim çevresince kabul görülmediği ve bu durumun ancak iki kelimenin bütün bağlamlarda birbiri yerine kullanılabilirliğiyle mümkün olacağı belirtilmektedir. "Beyaz peynir /ak peynir, kara toprak / siyah toprak" örnekleri verilmiştir (İmer vd. 2011:118).

Günay (2018:384), "anlamlı birimler arasındaki özdeşlik (identité) ilişkisi" şeklinde sözlük açıklamaları (Sözcükbilime Giriş kitabının "Alan Sözlüğü" bölümünden) bulunmaktadır. Günay, eşanlamlılık başlığı altında "tek bir gösterilenin birden çok göstereni bulunması durumunu ya da aynı gösterilenin iki ya da daha çok sayıda gösterende gerçekleşmesini belirtir." tanımını yaptıktan sonra bir dilde tümüyle aynı anlama gelen birden fazla sözcüğün bulunmayacağını dile getirir:

"Aynı bağlam içinde birinin yerine diğerini koyabilecek sözcükler arasında ortak altanlamlılık vardır. Ortak altanlamlılık, sözcüğü bir başkasıyla değiştirmeye ve bu değiştirmenin sözcüklerin anlamsal eşdeğerliğini ortaya koymaya yarar." diyen Günay, bu eşdeğerlik için açıklama biçimleri sıralar: "... anlamına gelir, .. eşanlamlıdır, başka bir deyişle.., başka bir söyleyişle, bir başka deyişle, bir tür ..dır, bu ..ile aynı şeydir, bu ..dır, ya da, yaklaşık ... anlamına gelir, yani vb." (Günay 2018:216-217).

Günay (2018: 220), "Dilbilimde her bakımdan birbirinin eş anlamlısı olan sözcük bulmak olanaksızdır." denilse bile Türkçenin bu duruma uymadığını söylemekte ve Doğan Aksan'ın "göndermek / yollamak" sözcüklerini örnek vermektedir. Günay, altı durumda eş anlamlılıktan söz edilebileceğini öne sürmektedir:

1. Yabancı sözcük, kalıtsal sözcük, yeni katılmış sözcük arasında: ihtiva etmek / kapsamak, program / izlençe vs.
2. Farklı lehçelerden gelen sözcüklerle birlikte ölçünlü dilde bulunan sözcükler arasında: patates / gompil, domates / firenk, simit / gevrek vs.
3. Farklı dil düzeylerinden kaynaklanan ya da farklı toplumsal kullanımlardan kaynaklanan eş anlamlılık durumu: ölmek / vefat etmek / hakkın rahmetine kavuşmak / Allah'a kavuşmak, babaanne / ebe / nine vs.
4. Sözcük yaratımında dilsel bir ekonomiden söz edilebilir: laboratuar / lab, profesör / prof, bütünleme / büt, Abdullah / apo vs.
5. Argo kullanımlar: nalları dikmek / ölmek, manita / sevgili, mangiz / para vs.
6. Matematik, mantık, cebir gibi bilimlerde kullanılan şifrelenmiş ya da simgesel her türlü yazı ile asıl yazı arasında: A bir değer ya da sayıyı belirtir, B başka bir değeri (2018:222-224).

Özden (2014), çalışmasında eş anlamlılığın nasıl ve hangi yollarla oluşmuş olabileceği, örtmece (tabu) kelimelerinin de eş anlamlılığın oluşma sürecinde etkili olduğu konuları üzerinde durmuştur. Ancak, eş anlamlılığın Türk anlambilimi içinde kesinlik

kazanmayan bir konu olduğunu dile getirir ve eş anlamlılığın anlamca yakınlık olduğunu savunmaktadır.

Kılıç (2009:49), “iki ya da daha çok sözcüğün, yani göstergenin aynı ya da yakın anlama gelmesi” durumu olarak tanımladığı konuya çalışmasında ayrıntılı olarak yer vermemiştir. Gerçekte bu durumun çok nadir olduğunu ve eş anlamlılığın özdeşlikten ziyade anlamca yakınlığı belirttiğini, anlamca yakın olan sözcüklerin farklı lehçelere ait olabileceğini dile getirmektedir. “Yaşlı / ihtiyar, yürekli / cesur, siyah / kara” örneklerini vermektedir.

Dilbilime Giriş kitabında eş anlamlılık, “iki ya da daha çok sayıda gösterenin bir tek gösterilene göndermede bulunması” şeklinde tanımlanmakta ve terimin özdeşlikten ziyade anlamca yakınlığı belirttiği söylenmektedir. Çünkü aynı bağlam içinde hiçbir anlam farklılığı olmadan birbirinin yerine geçebilecek sözcükler yok denecek kadar azdır (Kıran, Kıran 2010:252).

Ersoylu (1999), eş anlamlılığın bir dilin kendi kelimeleri arasında olması gerektiğini savunur: “Eş anlamlılığın, bir dilin kendi öz kelimeleri arasında kabul görmesi, yabancı dillerden gelen karşılıkların ‘eş anlamlı’ olarak değil, birer ‘yabancı kaynaklı karşılık’” şeklinde karşılanmasıyla olur. Ersoylu, bu konuda sözlüklerden yararlanarak pek çok örnek vermektedir.

Demirezen (1991), yabancı sözcük alışverişinin bir dilde eş anlamlılığı geliştirdiğini ifade etmektedir. Bu görüşünü desteklemek için şu örnekleri vermektedir: foreman (İngilizce) - formen (Türkçe) - ustabaşı (Türkçedeki eş anlamı), handicap (İngilizce) - handicap (Türkçe) - engel (Türkçedeki eş anlamı), start (İngilizce) – start (Türkçe) – çıkış / başlama (Türkçedeki eş anlamı), show (İngilizce) - şov (Türkçe) - gösteri (Türkçedeki eş anlamı). Demirezen, yeni sözcük oluşturma akımının (neologism) da eş anlamlı sözcükleri ortaya çıkardığını belirtmektedir: Best-seller (İngilizce) - best seller (Türkçe) - çoksatar (Türkçe eş anlamı), design (İngilizce) - dizayn (Türkçe) - tasarım (Türkçe eş anlamı) vd. Demirezen’e göre diller arası sözcük alışverişi, L.Bloomfield'in "Eş anlamlı sözcük yoktur." görüşünü çürütmüştür; ama yine de gerçek yabancı sözcükler, genellikle yerli dilde parçalı (patial) eş anlamlılığa neden olur. “Sözcükler, değişik yaşantı kesimlerinden dillere girerler; bu kesimlerin incelenmesi, hangi kültür alanlarının sözcük alışverişine neden olduğunu gösterir. İngilizceden Türkçeye geçen sözcükler, hem bütüncül hem de parçalı eş anlamlılık olgularını oluşturmuştur.” (1991:135).

Doğan (2011), eş anlamlılığı “Genellikle anlam aynılığı anlamına gelen sözlüksel bir ilişki.” olarak tanımlamaktadır. Çalışmasında sözlüksel eş anlamlılığı tartışır ve Türkiye Türkçesindeki eş anlamlı fiillerin durumunu inceler. Doğan, eş anlamlılığı üç tür olarak kabul eder: Bütünsel, bilişsel ve yakın eş anlamlılık. Bu üç tür çevresinde Türkçe fiil örnekleri vermektedir.

Uçar (2011), eş anlamlılığı “Sözler arasında anlam birliği olması durumu.” olarak açıklamaktadır. Uçar, eş anlamlılığın dillerin canlı kalmasını sağladığını söylemektedir. Eş anlamlılığı herhangi bir koşula bağlamadan, genel kabulde eş anlamlılığı

benimseyen Uçar, “baş, kafa, ser” kelimeleri arasındaki eş anlamlılığı, sözlüksel düzeyde incelemektedir.

Sarı (2011), tam eş anlamlılığı kabul etmemekle beraber eş anlamlılıkla ilgili bazı konulara değinmektedir: Eş anlamlı kelimeler arasındaki anlam farklılıkları, sözcük ölümünün eş anlamlılıkla bağlantısı, alıntı kelimeler ile yerli kelimeler arasındaki yakınlık ilişkisinin eş anlamlı kabul edilip edilmemesi, kelimelerin standart Türkçe ile Türkiye Türkçesi ağızlarındaki kullanımları arasındaki eş anlamlılık... Sarı'ya göre, eş anlamlılık sözcük ölümüne neden olur, eş anlamlı kelimeler arasında anlam farklılığı bulunmaktadır, alıntı kelimeler eş anlamlılık olarak değerlendirilmemeli, ağızlarda ve standart dil arasındaki eş anlamlılıklarda farklar bulunmaktadır.

Sarı'ya göre (2012), eş anlamlılıkla ilgili incelemelerde bağlam, coğrafya (lehçe / ağız), zaman hususları ön plana çıkmaktadır. Bağlam, eş anlamlılık ile ilgili olarak dilbilimcilerin üzerinde durduğu önemli konulardandır. Sarı, eş anlamlı kelime ve kelime gruplarının bir dilin farklı lehçeleri arasında görülebileceğini dile getirir ve “fall (İngiltere) - autumn (Amerika)” örneklerini verir. Eş anlamlılık incelemelerinde zaman hususunda Sarı “Esasen dilde ortaya çıkan değişimleri inceleyen çalışmalarda, zaman faktörü dikkate alınmalıdır. Tarihsel dilbilimi ve art zamanlı incelemelerin temel dayanağı zamandır. Tarihî metinlerde eş anlamlı gibi kullanılan birçok kelime bugün farklı anlam özellikleri kazanmıştır. Bu anlam farklarının sebepleri ve tarihsel uzantılarının incelenmesi, önem arz etmektedir.” (2012:2221) açıklamalarını vermiştir.

Konuyla ilgili yapılan tez çalışmaları da bulunmaktadır: Şahru Pilten (2008), “*Türkçede Eş Anlamlılık*” adını verdiği doktora tezinde konuyu “ızdırap” kavramı temelinde değerlendirmiştir. Pilten, eş anlamlılığı üç tür şeklinde ayırmıştır: mutlak eş anlamlılık, bilişsel eş anlamlılık, yakın eş anlamlılık. Mutlak eş anlamlılıkla ilgili neredeyse hiç örnek tespit edememiştir (keten - kük haricinde). Bilişsel ve yakın eş anlamlılıkla ilgili örnekler vermiş ve en yaygın olan kullanımın yakın eş anlamlılık olduğunu tespit etmiştir.

Atmaca (2011:522-527), *Eski Oğuz Türkçesinden Türkiye Türkçesine Söz Varlığındaki Değişmeler ve Anlam Olayları* adlı doktora tezinde, eş anlamlılığı “... kelimelerin sesleri arasında ilişki olmayan buna karşılık kavramların hemen hemen özdeş olduğu kelimeler” şeklinde tanımlamaktadır. Kısa bir bilgiden sonra çalışma çerçevesinde belirlediği eş anlamlı kelimeleri sıralamaktadır: ayıtmak (söylemek) / demek (demek), balkımak (parlamak, parıldamak) / yarımak (ışımak, aydınlanmak), bitimek (yazmak, kısmet etmek, takdir etmek) / yazmak (nakşetmek, resmetmek, süsleyip bezemek) vs.

Eş anlamlılık olgusu, kutsal kitapların anlaşılabilirliği bakımından önem addetmektedir. İslam coğrafyasında Kuran'ın daha iyi anlaşılabilmesi için tefsir ve meallerde eş anlamlı kelimeler kullanılmaktadır.

Elbaghdadi (2012), eş anlamlılık olgusuna Arap dilbilimcilerin görüşlerini temel alarak yaklaşmakta ve eş anlamlı sözcüklerin Arapça öğretimindeki önemini vurgulamaktadır. Eş anlamlılığı, “anamları tümüyle aynı, ya da birbirine çok yakın olan sözcük ya da terimlerin; veya iki ya da daha fazla sayıda göstergenin aynı anlama gelmesi, aynı gösterenlerin aynı gösterileri belirtmesi özelliği” şeklinde tanımlamaktadır. Arap

dilbiliminde eş anlamlılık, Kuran'ın daha iyi anlaşılabilmesi açısından önem taşımaktadır.

Buraya kadar "eş anlamlılık" konusunun, (bazı araştırmacılar tarafından) şüpheyle yaklaşılsa bile, var olduğunu (belirli şartlara bağlasalar da) belirten araştırmacıların tanımlarına değinildi. Konuya çok daha şüphecî yaklaşan ve hatta böyle bir durumun bir dilde var olmayacağını dile getiren araştırmacılar da bulunmaktadır.

Bloomfield (1933:145), gerçek eş anlamlılığın olmadığını söylemektedir. Fonetik formları farklı yapıların anlamlarının "aynı" olamayacağı üzerinde durmaktadır.

W. E. Collinson (Ullmann 1972:142-143), eş anlamlılar arasındaki anlam farklılıklarını sıralar:

1. Bir sözcük diğerinden daha geneldir (general): refuse / reject (reddetmek / reddetmek),
2. Bir sözcük diğerinden daha yoğundur (intense): repudiate / reject (kabul etmemek, tanımamak / reddetmek),
3. Bir sözcük diğerinden daha duygusaldır (emotive): reject / decline (reddetmek / kabul etmemek),
4. Bir sözcük diğerinin nötr olduğu yerde ahlaki onama (moral approbation) veya kınama (censure) ima edebilir: thrifty / economical (tasarruflu / ekonomik),
5. Bir sözcük diğerinden daha profesyoneldir (professional): decease / death (vefat / ölüm),
6. Bir sözcük diğerinden daha edebidir (literary): passing / death (fani / ölümlü)
7. Bir sözcük diğerinden daha çok konuşma diline (colloquial) aittir: turn down / refuse (geri çevirmek, tepmek / reddetmek),
8. Bir sözcük diğerinden daha yerel (local) veya daha diyalektiktir (dialectal): (scots) flesher / butcher (etçi / kasap),
9. Eş anlamlılardan biri çocuk diline (child-talk) aittir: daddy / father (baba / baba).

Leech (1981:14), hem kavramsal anlamı hem de biçimsel anlamı aynı olan sözcüklerin neredeyse olmadığını, bu nedenle eş anlamlılık kavramının "kavramsal anlamın denkliği (equivalence of conceptual meaning)" olarak sınırlandırmanın daha kolay olduğunu ifade etmektedir. Leech (1981:90), bunu sözcüklerle sınırlamayıp, tümcenin denkliği üzerinde de durmuştur.

Palmer (1981:88-93, 2001:75-82), "anlamın aynılığı" olarak kısaca tanımladığı konuya "Aynı anlamı taşıyan iki kelimenin bir dilde hayatta kalması mümkün görünmemektedir." şeklinde açıklama getirmektedir. Palmer, eş anlamlı gibi görünen kelimelerin, aslında farklı olduklarını anlamının beş yolundan bahseder:

1. Eş anlamlı çiftlerin bazıları, dilin farklı diyalektlerine aittir [fall (ABD), autumn (UK)].

2. Kullanış farklılıkları: pass away, die, pop off (çekip gitmek, ölmek) aynı anlamlara sahip gibi görünse de kullanıldığı yerler farklıdır. Bu durumdaki kelimeler arasında anlam ayırımını bulmak daha zordur, net bir ayırım yapılması güçtür.

3. Bazı kelimelerin duygusal (emotive) ve değerlendirici (evaulative) anlamları bakımından oluşan anlam ayrımları vardır. Geriye kalan anlamlar, bilişsel (cognitive) anlam, aynı kalır. Bir şeylerin iyi ya da kötü olduğunu söylemenin, “iyi” veya “kötü” kelimeleri dışında çok daha ince yolları vardır. “Liberal” kelimesi, Büyük Britanya için iyi bir anlam yüküne sahipken, Güney Afrika ve Amerika Birleşik Devletleri’nin bazı çevrelerinde kötü bir anlam yüküne sahiptir.

4. Bazı kelimelerin kullanımı, bazı kelimelerin kullanımına bağlıdır: rancid (kokmuş, ekşimiş) kelimesi bacon (pastırma) veya butter (tereyağı) ile addled (cılık, kokuşmak, çürümek) kelimesi de egg (yumurta) veya brain (beyin) ile kullanılır. Bu onların anlamlarıyla ilgili bir mesele değil; birlikte kullanılmalarının getirdiği bir anlam yükü meselesidir.

5. Birçok kelimenin anlam bakımından birbirine yakın olduğu veya anlamlarının örtüştüğü açıktır. Bu durum sözlük yazarları tarafından kullanılmaktadır. Mature (olgun) kelimesinin olası eş anlamlıları: adult (yetişkin), ripe (olgun), perfect (mükemmel), due (tam).

Quine (1951), dilbilimcilerin genel olarak eş anlamlılığı belirleme ölçütlerini eleştirmektedir. Eş anlamlılıkta belirleyici olan tanım (definition) ve yer değiştirilebilirlik (interchangeability / salva veritate) ölçütlerinin eş anlamlılığı belirlemede yetersiz olduğunu savunmaktadır. Tanımdan kasıt sözcüklerin tanımlanmasıdır. Sözcüklerin anlamı kullanımla ortaya çıkar. Sözlük yazarlarının verdiği açıklamaların doğruluğunu tartışan Quine, sözcüklerin eş anlamlı olduğunu sözlük karşılıklarına bakılarak anlaşılmayacağını düşünmektedir. Yer değiştirilebilirlik konusunda ise, genel kabul gören “sözcükler, bütün bağlamlarda birbirlerinin yerine kullanılabilirse o sözcükler eş anlamlıdır” görüşünün eş anlamlılık için yeterli bir ölçüt olmadığını savunmaktadır. Quine’e göre, yer değiştiren sözcüklerin anlamlarının aynı olduğu tespit edilemez. Bu, belirsiz bir döngü oluşturur.

N. Goodman göre (Aksan 1975:1), başlangıçta bir form, tek bir kavramı anlatır. Yani, arada hiçbir anlam ayırtısı olmadan iki sözcük aynı anlama gelemez. Goodman, Aksan’ın aktarımıyla, bunu mantık açısından ispatlamıştır.

Ziya Gökalp (2017:127-130), konuya halk dili ve havas dili arasındaki Arapça ve Farsça sözcükler farklılığıyla yaklaşmaktadır. Z. Gökalp’e göre, “halk lisanında müteradif kelimeler” yoktur. Ama havas dilinde “... her hususî manâ için, biri Türkçe, biri Arapça ve biri Acemce olmak üzere lâ-akal üç tabir” bulunmaktadır. Halkın konuşma dilindeki bu tür kelimeler, havas dilindeki kelimelerden iki şekilde farklıdır:

1. Halk, Arapça ve Farsçadan bir kelime aldığı onun eş anlamlısı olan kelimeyi Türkçeden atar. Bu şekilde Türkçede eş anlamlı kelimeler kalmaz. Örneğin, “hasta” kelimesi dile girdiğinde halk, “sayru” kelimesini, “ayna” kelimesi dile girdiğinde “gözü” kelimesini, “merdiven” kelimesi dile girdiğinde de “baskıç” kelimesini unutmuştur. Bazen Arapça ve Farsça kelimelerin yanında

Türkçelerinin de korunduğu görülür. Ancak, “Böyle bir hâl vukuunda da yine müteradif kelimeler vücuda gelmez. Çünkü ya Arapçadan ve Acemceden alınan kelimenin yahut eski Türkçe kelimenin manâsında bir tagayyür husûle gelerek, ikisi arasındaki müteradiflik zâil olur. “. “Siyah” ve “beyaz” kelimeleri alındıktan sonra, “kara” ve “ak” kelimeleri de dilde tutunmuştur. Ama bunlar eş anlamlı kabul edilemez. Çünkü “Halk *siyahla beyazı* maddiyâta, *kara* ile *akı* maneviyâta kullanıyor. Meselâ siyah yüzlü bir adamın alnı ak olabilir, beyaz çehreli bir adamın da yüzü kara çıkabilir.”. Diğer yandan, Türkçede karşılığı zaten bulunmayan kelimeler vardır ve bunların eş anlamlıları yoktur: abdest, namaz, Kuran, cami, ezan gibi.

2. Halk, Arapça, Farsça ve diğer yabancı dillerden aldığı kelimeleri iki şekilde değiştirir:
 - a) Söyleniş bakımından: haste / hasta, هفته / hafta, نردبان / merdiven, چارچûpe / çerçeve, گاوگا / kavga, بکере / makara, زوکاک / sokak, پاره / para.
 - b) Anlam bakımından: haste (Farsça: birisi tarafından yaralanmış) / hasta (Türkçe: mariz karşılığında), şafak (Arapça: Batı ufkunun akşam kızılığ) / şafak (Türkçe: Doğu ufkunun sabah kızılığ), hâce (Farsça: efendi) / hoca (Türkçe: halk bilgini, mektep muallimi), پاره (Farsça: kısım, parça) / para (Türkçe: para) vs.

Z. Gökalp, “...her mananın yalnız bir kelimesi olmalıdır” ilkesiyle halkın eş anlamlılığı kabul etmediğini savunmaktadır. Bununla beraber, halk bunu bilinçli bir şekilde yapmamakta, “arının bal yapması gibi, şuursuz ve selikî” bir şekilde yapmaktadır. Halkın dilinde, “her kelimenin mutlaka diğer kelimelerden ayrı bir manası” bulunmakta ve “idrak sahasına girmiş olan fikrî ve hissî her mananın da mutlaka bir kelimesi” bulunmaktadır.

Hatiboğlu (1970), eş anlamlıları kesin olarak reddetmektedir: “... eş anlamlı sözcüklerin anlamlarının gerçekte eşit olmadığı ve dolayısıyla eş anlamlı sözcüklerin bulunmadığını” savunmaktadır. Hatiboğlu’na göre, anlam eşitliği görecelidir, matematiksel bir eşitlikten bahsedilemez, eş anlamlı sayılan sözcükler her bağlamda birbirinin yerini alamaz ve her yerde eşdeğerli olamaz. Bu tür sözcüklere ek getirildiğinde eşit anlamlı olmadıkları, ortaya çıkmaktadır: “evli / haneli” sözcük çifti için “evli bir kadın” denilebilir ama “haneli bir kadın” aynı anlamı karşılamaz. Aynı şekilde “yüz, surat, çehre, sima” sözcüklerine aynı ek getirilince farklı anlamlar ortaya çıkar: yüz­süz (arsız), suratsız (asık suratlı, abus) gibi.

Hatiboğlu, “...küçük kullanılış farkları, ince ayrıntılar, kalıplaşmalar, bir sözcüğe çeşitli anlam yüklemeye eğiliminin gün geçtikçe artması, anlamların eşitlikten, yakınlıktan uzaklaşmalarına yol açmaktadır.” demektedir.

Tekin (1997:113-122), sözcükler arasındaki anlam ve kullanış farklarına dikkat çekerek bir dilde eş anlamlı kelimelerin olmadığını savunur. Bu görüşünü de şu örneklerle desteklemektedir: kalpsiz / yüreksiz, beyaz peynir / ak peynir, beyaz şarap / siyah şarap. Bu başlıklar altında “gebe / hamile”, “eşek / merkep”, “kalp / yürek”, “ak /

beyaz”, “siyah / kara” sözcükleri arasındaki anlam ve kullanım farklılığına dikkat çekmektedir. Ayrıca eş anlamlılığın oluşum şekillerinden biri sayılan örtmecenin (euphemism) eş anlamlılık oluşturduğunu ancak burada da kullanılış bakımından farklılık olduğunu da eklemektedir. Diğer yandan, öz Türkçecilerin ısrarla kullanım değerini değiştirmek istedikleri sözcüklerin Türkçeye hiçbir yararının olmadığını da vurgulamaktadır.

Duman (2015), eş anlamlılık terimine açıkça karşı çıkmaktadır: “Dilde eş anlamlılık yoktur. Yani birbiri ile tamamıyla aynı anlama gelen iki kelimenin mevcudiyeti dilin varlığına aykırıdır.” (2015:135), “Eş anlamlılıktan kasıt, tam denklik olmalıdır; ‘yakın anlamlılık’ diye bir dilsel olgu varken; yakın anlamlı kelimeleri ‘eş anlamlı’ saymak daha teoride mantıksız olur.” (2015: 14). Her kelimenin kültürel bir birikimi arkasında sürüklediğini söyleyen Duman, kullanım alanlarının, çağrışımlarının ve değerlerinin asla aynı olamayacağını vurgulamaktadır: “Her kelimenin bir ömrü, serüveni ve hafızası vardır. Bu bakımdan eş anlamlılık zaten imkânsızdır.” (2015:23). Burada üzerinde daha sonra da durulacak bir konuya dikkat çeken Duman, kelimelerin taşıdıkları “anlam yükü”nden bahseder. Bu nedenle, “eş anlamlılığı kelime düzeyinde değil anlam düzeyinde” (2015:37) aramak gerekir.

Zülfikar (1990), Ziya Gökalp’in yukarıda değindiğimiz görüşleri üzerinde durmuştur. Zülfikar, “bir kavrama birden çok adın karşılık olarak bulunmasıyla” ilgili örnekleri, iki gruba ayırır:

1. Genel dilde bir kavrama birden çok adın bulunduğu kelimeler,
2. Çeşitli bilim ve sanat kollarında bir kavrama birden çok adın bulunduğu kelimeler.

Zülfikar’a göre bu iki durumun nedeni, Türkçeleştirme çabalarıdır. Bir süre için karışıklık yaratan bu tür kelimeler, zamanla birinin ağır basmasıyla sorun olmaktan çıkar.

Üçok (2004: 96), anlamdaş olarak adlandırdığı bu konuyu “dış şekilleri ayrı olduğu halde, manaları aşağı yukarı birbirine uyan kelimeler” şeklinde tanımlamaktadır. Ancak Üçok’a göre, bu kelimeler hiçbir zaman birbirlerinin yerini tamamen tutamazlar. Bundan hareketle “at” ve “beygir” sözcüklerini örnek vermekte ve bunların “kavram bakımından zihnimizde bir ve aynı hayvan cinsini canlandırır; ama ikisinin arasında çok ince farklar” olduğundan söz etmektedir. Üçok, bir sözcüğün adlandırılmasının “mevcut mefhum değerlere bağlı” olduğunu vurgular. Üçok’a göre sinonimler, “Bir milletin fikir hayatının hangi istikamete doğru yöneltilmiş olduğunu gösterir.” Çünkü zihnin işi benzer şeylerin aralarındaki farkı bulup çıkarmaktır; yani mevcut olan sinonimlerden hangisinin nerede kullanılacağını, zihnimiz ayırt eder”.

Eliaçık (2000), terim adlandırması üzerinde durmuş ve “yakın anlamlı” teriminin “eş anlamlı” teriminden daha uygun olduğunu ifade etmektedir. Yakın anlamlı olarak ifade edilen sözcükler arasında kullanım farklılıklarına dikkat çeken Eliaçık, Osmanlı belgelerindeki yakın anlamlı ifadelerden örneklerle konuya değinmektedir. Yakın anlamlı ifadelerin dönemin dil özelliğinden kaynaklandığını ve yakın anlamlılığın secili anlatımın en önemli unsurlarından biri olduğu üzerinde durmaktadır.

Altun (2004:118-119), gerçekte eş anlamlılığın olmadığı görüşü üzerinde durmuştur. İnceleme metnindeki eş anlamlı sözcükleri, aruz vezninin zorlayıcı koşullarına bağlasa da kültürel eğilimlerin ve etkilenmelerin daha öncelikli olduğunu düşünmektedir. Çalışmasında verdiği bazı örnekler: yıldız / necm / sitâre, ay / kamer / mâh, güneş / sems / mihr vs.

Sulak (2010), “*Anlamdaş Kelimelerde Anlam ve Kullanış Farklılıkları*” adlı yüksek lisans tezinde “anlamdaş” olarak kabul edilen sözcüklerin aslında aralarında anlam ve kullanım bakımından farklılıklar olduğunu, bunun Türkçe öğretimi için önemli bir konu olduğunu ve bu konu hakkında Türkçe öğreticilerinin bilinçlendirilmesi gerektiğini savunmaktadır. Tezinde “birbirinin anlamını tam olarak karşılayan anlamdaş kelime olmadığını” ve bunun mantık açısından da sorun olduğunu dile getirmektedir.

Ayaz (2011), “*Eş Anlamlılığın Bilimsel Temelleri ve Türkiye Türkçesi İle Azerbaycan Türkçesindeki Eş Anlamlıların Karşılaştırılması*” adını taşıyan yüksek lisans tezinde eş anlamlılığı “...sesleri aynı; fakat anlamları aynı ya da birbirine çok yakın” olan sözcükler için kullanılabileceğini, bir dilde aynı kavramı karşılayan iki sözcüğün bulunamayacağını, bulunsa dahi ya sözcüklerden biri yabancı kökenli ya da sözcüklerin anlamları arasında ince bir ayrım olduğunu söylemektedir. Ayaz, eş anlamlılığı anlam ve köken bakımından sınıflandırmıştır. Anlam bakımından: bütüncül eş anlamlılık ve bağlamsal eş anlamlılık; köken bakımından: her ögesi Türkçe olan eş anlamlı sözcükler ve Türkçesi ile beraber yabancı ögeleri de yaşayan eş anlamlı sözcükler.

Erdem (2004:147-162), eş anlamlılığın yakın anlamlılık olduğunu belirterek bu durumun “bir dil içerisinde cereyan eden ve bir süreç gerektiren” bir olay olduğunu vurgulamaktadır. Oğuz grubu Türk lehçelerinde (Türkiye Türkçesi, Azerbaycan Türkçesi, Türkmen Türkçesi, Gagavuz Türkçesi) eş anlamlılığın durumuna örneklerle değinmiştir. Erdem, eş anlamlılığı şu türlere ayırmıştır: Bütüncül eş anlamlılık, tam eş anlamlılık. Erdem, dilin kendi sözcükleri arasında bir eş anlamlılık durumundan ziyade lehçeleri arasında bir eş anlamlılıktan bahseder.

Bu araştırmaların, bazıları dışta tutulursa, ortak bazı tartışma noktaları bulunmaktadır: Anlamsal farklılık, bağlam, yer değiştirilebilirlik, sözlüksel değer. O halde, “eş anlamlılığı belirlemede ölçütler, neye göre ve nasıl belirleniyor? Anlam ortaklığında sözcüklerin sözlüksel tanımları yeterli midir? Eş anlamlılık, dilin kendi sözcükleri arasında mı belirlenmelidir? Alıntılanan sözcükler dilin ögesi değil midir? Konuşma dili ve dil konuşurunun eş anlamlılıkta yeri nedir? Artsüremli ve eşsüremli incelemelerde eş anlamlılığın farkları nelerdir?” gibi pek çok soru ortaya çıkmaktadır. Bu ve bunun gibi sorulara kesin bir cevap bulmak oldukça zordur.

Yukarıda verilen görüş ve yaklaşımlar göz önünde bulundurularak şu yorumlar yapılabilir:

Anlam farklılığı, eş anlamsızlığın en büyük kanıtı olarak görülür. Eş anlamlı diye düşünülen kelimeler arasında fark olmadığı gerçeği yanıltıcıdır ve araştırmalarda karışıklığa sebep olmaktadır. Ziya Gökalp, Talat Tekin, Vecihe Hatiboğlu ve diğer bazı araştırmacıların üzerinde durdukları konu da budur.

Yer değiştirilebilirlik ilkesi, eş anlamlılık için ölçüt olarak benimsenmiştir. Ancak bu durumun geçerli bir ölçüt olabilmesi için, sözcüklerin olası bütün bağlamlarının belirlenmesi gerekmektedir. Bir tek sözcük için bile olası bütün bağlamları belirlemek oldukça güçtür. Chomsky'nin dil yetisi (Toklu 2015:110) adını verdiği "sınırlı sayıda araçtan sınırsız sayıda tümce üretebilme" görüşüne göre de, yer değiştirilebilirlik, hiçbir zaman kesinlik veremeyecektir.

Sözcükler, az ya da çok birbirine yakın olabilir. Bu durum, bir ölçekle belirlenemez. Dilsel öğeler, sayısal ifadeler gibi bir matematik formülüne uymazlar. Anlam gibi soyut bir yönleri vardır. Doğru, "anlam" için "soyut bir olgu olması, çoğu zaman belirsiz ve değişken olması nedeniyle somut ve açık bir tanımının yapılması, oldukça güç olan bir kavram" (2013:1185) şeklinde açıklanmaktadır. Anlamın soyut yönü, "eş anlamlılık" olarak nitelenen olgunun tespitinin göreceli olabileceğini de akla getirmektedir.

Tam eş anlamlılık ve yakın eş anlamlılık terimleri, sorunlu terimlerdir. Sözcükler hem eş hem yakın anlamlı olamaz ya da tam ve eşlik arasına bir fark konulamaz. Aynı şey bütüncül terimi için de geçerlidir. Çeviri sorunu olarak değerlendirilebilecek bu sorun karışıklığa ve bulanıklığa neden olmaktadır.

Sözcüklerin köken dilleri, yakın anlamlılık konusunda hep sorun olmuştur. Alıntı ve yerel sözcükler arasında eş anlamlılığın bulunup bulunmadığı konusunda tartışmalar bulunmaktadır. Ziya Gökalp ve Talat Tekin, bu konuya yeterince açıklık getirmişlerdir. İki araştırmacı da birbirinin aksi olan durumlarda aynı görüşü paylaşmaktadır. Ziya Gökalp'in havas diye nitelendirdiği kesim ile Tekin'in "öz Türkçeciler" olarak nitelediği kesim birbirinin aksi yönde görüştür. Ayrıntıları yukarıda verilen bilgilerin tekrarına düşmeden, dil alıntı kelimeleri "manen" ve "lafzen" değiştirir, yani "temsil" eder (Ziya Gökalp 2017:128, Tekin 1997).

Özetle, yabancı karşılık olma diye bir durumdan bahsedilemez. Bugün, kullanımda olan "direkt" kelimesi İngilizce telaffuz edilmemektedir ya da "bazen" kelimesi Arapçadaki gibi ayın ve dad sesleri ile telaffuz edilmemektedir (Ziya Gökalp'in "lafzen" tahrif konusuna bakınız). Dile eklenen alıntı sözcük, anlam bakımından ise yerel karşılığını öldürmese bile onunla aynı anlamda kullanılmaz (Tekin'in gebe-hamile, eşek-merkep sözcük çiftleri üzerine yaptığı açıklamalara bakınız). Dilin yerel kelimeleri ile alıntı kelimeleri arasında eş anlamlılık durumunun varlığı ya da yabancı karşılık olması diye bir durumdan bahsedilemez. Diğer yandan, Palmer (1981), bir sözcüğün yabancı (foreign) ve yerli (native) olmalarına bakılmaksızın dilin bir parçası olduklarını söyler. Sözcüklerin yabancı ve yerli diye nitelenmesini yanıltıcı bulur. Çünkü yerli olarak nitelendirilen kelimeler, uzak bir geçmişte farklı bir dilden alıntılanmış olabilir. Bunlar göz önünde bulundurulduğunda, bu konuda yapılacak incelemelerde eşdeğerlilikten uzak ve sadece yapısal bir ayrıma gidilmesi gerekir.

Öz Türkçecilik taraftarlarının ısrarla "yabancı" olarak niteledikleri sözcükleri dilden atma, dili izole etme çabaları bulunmaktadır. Kimse bugün marketten "ak peynir" almaz, tıpkı kimsenin "alınının beyazıyla" bir işin içinden çıkmadığı gibi. Bu gereksiz ve yararsız bir çabadır. Dilin zenginliği bununla kıyaslanamaz. Ziya Gökalp'in görüşlerini hatırlayarak, "Dile tutunan her sözcük, artık o dilin kendisine aittir." yorumu yapılabilir.

Çok anlamlılık, “Bağlam adı verilen sözcükler arası ilişkiden doğar.” (Karadüz 2009:642). Sözcüklerde tarihi süreç içinde ve anlam değişimleri ile meydana gelen anlam çokluğu, onları anlamca yakınlılaştırırsa da eş anlamlı yapmaz. Sözcüklerin temel ve yan anlamları, bağlam içindeki kullanımları göz önünde bulundurulmalıdır.

Tek bir anlam ya da anlamların çoğunda bulunan sözcükler, eş anlamlı olamazlar. Onlar ancak yakın anlamlıdır. Lyons’un, Cruse’un ve diğerlerinin “Tam, tam ve bütüncül, mutlak olarak adlandırdıkları eş anlamlılık türünün bir dilde mümkün olmadığı” görüşü yaygındır. Bu durum, sadece teorik olarak vardır. Çünkü dil “Kendini tekrar edecek kadar daralmaz; insanlar onu sınırlandırır.” (Duman 2015:140).

Sözcüklerin temel ve yan anlamları, bir kenara bırakılıp deyim ve mecazlardaki durumlarına bakıldığında sözcüklerin eş anlamlı olamayacağı görülebilir: Kafa tutmak, kafa yormak, kafaya almak vs. deyimlerindeki mecazlaşmalar, ona eş anlamlı tutulan “baş” sözcüğü ile arasındaki farklılıkları kesin bir şekilde ortaya koymaktadır. Aynı şey “baş” için de geçerlidir: Bir yola baş koymak, baştan çıkarmak, baş etmek vs.

Benzetme ve metaforlar, sözcüklerin anlamlarını farklılaştırmaktadır. Bu durum, sözcüklerin sözlük anlamlarından uzak anlamlar ifade etmelerine neden olmaktadır. Böylece sözcükler, yeni anlam yükleri edinmiş olur ve bu yeni anlamlar, konuşura, yazara özgü olur. Yani anlam, dil konuşurunun duygu ve düşüncelerine bağlı olarak değişebilmektedir.

Her sözcük, arkasındaki kültürel birikimi de beraberinde getirir. Sözcüklerin anlam yükleri vardır. Bu anlam yükleri, onları farklılaştırır. Sözcükler “...Mıknatıslar yahut süngerler gibidir. Kimi anlam, ifade yahut kalıplar, yükünü üzerinde taşır; kimi kelimeler de sindirmiş, özümsemiştir de bambaşka bir cümlede bu yük ortaya çıkarır.” (Duman 2015:142).

Dilin ölü kelimeleri ile yaşayan kelimeleri arasında eş anlamlılık durumu diye bir durum, söz konusu olamaz. Nitekim böyle olmasın diye sözcük ölümü gerçekleşir. Artsüremli “eş anlamlılık” çalışmaları, bu bakımdan objektif olmadığı gibi, dile bir katkı da sağlamamaktadır.

Yakın anlamlılık konusunda artsüremli yapılan çalışmalar, dile yaklaşım konusunda yeterince objektiflik sağlamaz. Bu nedenle, yakın anlamlılık ile ilgili incelemelerde her dönemi kendi içinde değerlendirmek, daha objektif sonuçlar verecektir.

Bazı araştırmacılar, eş anlamlılığın lehçe ve ağızlarla yapılan karşılaştırmalarda görüldüğü üzerinde dururlar. Ancak diller arası bir kıyaslama bile, eş anlamlılığı ortaya koymazken; bu tür karşılaştırmalı incelemeler de eş anlamlılığın olduğunu kanıtlamaz. Her dilin, her lehçenin ve her ağzın konuşurlarının farklı coğrafyaları ve kültür yapıları bulunmaktadır. İzmir’in gevreği İstanbul’un simidi eş anlamlı değildir.

Günümüzde konuşuru olmayan dil ürünleri, sözcüklerin ancak sınırlı anlamlarını gösterebilir. Bu dil ürünleri, nicelik bakımından az ya da çok, ne kadar dil malzemesi sunarsa sunsun, sınırlıdır. Buna göre, konuşma dilini tespit etmemizin olanaksız olduğu dönemlerin dilleri hakkında yapılan araştırmalar, hep bir noktada eksik kalacaktır. Bu, elbette anlam çalışmalarının yetersiz veya gereksiz olduğu anlamına gelmez. Ancak

sınırlı sayıda tanığı tespit edilen kelimeler arasında eş anlamlılık durumundan bahsederken, dikkatli olmak gerekir.

Sözlük değeri, yakın anlamlılığın eşsüremli çalışmaları için sağlıklı bir yöntem olmasa da “bilimsellik” adına en doğru bulunan yoldur. Quine’in tanım ile ilgili sözlük eleştirilerini hatırlarsak, “Sözcüklerin anlamı, kullanımla ortaya çıkar.” ifadesini de ekleyerek, sözlüklerin eş anlamlılığı belirlemede bir kıstas olmadığı açıktır. Sözlükler, eş anlamlılık yanılığının oluşmasının en büyük nedenidir. Bütün sözcüklerin de somut delilleri olmadığına göre bir sözcüğün tanımlanabilmesi için yakın anlamlılığa ihtiyaç vardır. Bu tanımlama sözcükleri eş anlamlı yapmaz.

Sözcüklerin sözlük karşılıklarına göre sözcükler arasında belirlenen eş anlamlılık hususunda bir diğer problem ise, tanım ve açıklamaların yarattığı karışıklıktır. Örneğin; “dest-el” sözcükleri eş anlamlı olarak nitelendirilir. Ancak “dest” sözcüğü, Kubbealtı Sözlüğü’nde sadece “el” sözlük karşılığı bulunurken; “el” sözcüğü, adı geçen sözlükte “1. Kolun, bilek mafsalından îtibâren avuç ve parmakları içine alan ve iş görmeye, tutmaya yarayan kısmı, 2. Bâzi nesne ve âletlerin tutmaya yarayan kısmı, 3. İyelik ekleriyle kullanıldığında sâhiplik, mülkiyet ifâde eder. 4. Bâzi söyleyişlerde teşmil yoluyla işi yapanın veya o işin yapılmasına tesir eden kimsenin yerini tutar. (Bu anlamda iyelik ekleriyle kullanılır). 5. (İsim tamlamasının ikinci ögesi olarak) Güç, kudret, tasarruf, tesir, 6. Defa, kez, kere, 7. İskambil oyununda kâğıt atma sırası, 8. (İsim tamlamasının birinci ögesi olarak) Bu organla yapılan, işletilen, kullanılan...” şeklinde 8 farklı anlamı bulunmaktadır. Bu durumda “dest” sözcüğü “el” sözcüğünün bütün anlamlarını karşılamakta mıdır? Yoksa 8 anlamın içinde bir ya da birkaç tanesini mi karşılamaktadır? Bu iki sözcük arasında, sözlük karşılığı bakımından bir belirsizlik bulunmaktadır. Sözlükler, tanımlayıcı niteliktedir ve madde başlarının karşılığı olarak verilen anlamlar, sözcüklerin “özdeş” anlamları değildir. Tanımlayıcı, bir sözcük veya sözcük üstü bir yapı olabilir. Her iki durumda da bu karşılıklar, sözcüğü sadece tanımlamak içindir. “El” sözcüğünün “Kolun, bilek mafsalından îtibâren avuç ve parmakları içine alan ve iş görmeye, tutmaya yarayan kısmı” şeklindeki tanımı, sözcüğün bir tarifidir; sözcüğün kendisi değildir.

Dil, yaşayan bir organizmadır. Dilin en önemli anlam taşıyıcıları da dilin konuşurlarıdır. Dolayısıyla anlam, dil konuşurunun seçme eksenindedir. Chomsky ile beraber “dilbilimin inceleme alanına, o zamana kadar pek dikkate alınmayan bir etkenin, dil kullanıcısı olan insanın” (Toklu 2015:111) girmesi, önemli bir gelişmedir. Dilin konuşuru, dilin toplumsal anlamını doğurur. Kıran, anlamın iki yönünden bahseder: “1. Dili kullananların göreceli olarak istikrarlı bir bilgisi olduğu, 2. Sözcüklerin tanımlar yardımıyla betimlendiği bir anlam ve kullarıdaki anlam (anlamlandırma)” (2014:724). Kullanımdaki anlam için “...ne kadar benzer olursa olsun, konuşan özne için bir anlam, alıcı özne için başka bir anlam olduğunu ayırt etmek gerekir. Bu bağlamda anlamın toplumsal boyutunu da unutmamak gerekir.” (2014:725) şeklinde açıklamalar yapılmaktadır. Dil konuşuru, anlamı doğrudan etkilemektedir. Ancak, dil konuşurunun dil çalışmalarına yeterince dâhil edilmediği söylenebilir. Sözlükler ve yazılı eserler, sınırlı bir anlam taşıyıcılığı görevi üstlenirler.

“Her dilde, her sözcüğün anlam bakımından ayrı bir özelliği, adeta ayrı bir kişiliği vardır. Bir sözcüğün anlamı, tam olarak, bir başka sözcükle her durumda karşılanamaz. Mutlaka bir yerde anlam ayrılığı belirir.” (Hatiboğlu 1970:10). Bu yüzden sözcükler arasında, aynı anlamlılıktan ziyade anlam ortaklığından bahsedilebilir.

Anlam yakınlığı, dildeki her anlamlı birim arasında görülebilen bir anlambilim durumudur. Sadece sözcüklerle sınırlandırılmaz. Bunun sebebi, “Anlamın sözcüklerle sınırlanmış olmayıp; sözcük düzeyinin altında da, üstünde de var olmasıdır.” (Ullmann 1978: 355). Sözcük altı düzeyde bağımlı yapılk denen dil öğeleri ile sözcük üstü düzeyde sözcük öbeği, tümcecik, tümce ve daha büyük söz birimleri, anlamın belirleyicileridir (Ullmann, 1978: 355). Anlamı oluşturan her öğe, anlamın bir parçasıdır. Anlam, sadece sözcükte var olan bir durum değildir. Bununla beraber sözcükler, sözcük üstü ve sözcük altı ifadeleri doğrudan etkilemektedir. Bir başka deyişle sözcükler, anlamın taşıyıcılarıdır.

Sonuç

Eş zamanlı olarak bir dilde aynı ifade için iki veya daha fazla farklı formun olması, dilin doğasına aykırıdır. Dil, aynı anlamı farklı formlarda üretecek kadar kendini daraltan bir yapıya sahip değildir. Aynı gibi görünen dilsel formlar arasında kullanımla ortaya çıkan anlam farklılıkları vardır. Anlam farklılıkları, dilin kullanıcılarına, onun duygu durumuna, dilin kullanım alanına göre değişebilmektedir. Bu nedenle anlamı belirleyen en önemli unsur, dilin konusurudur.

Sözcüklerin anlamı, onların kullanımına bağlıdır. Sözcükler arasındaki anlam bağı, onların sözlük anlamları değil, kullanımları belirler. Bu nedenle sözcüklerin anlam yakınlığının belirlenmesinde en önemli ölçüt, bağlamdır. Bağlam esaslı yakın anlamlılık incelemelerinde sözcükler arasındaki anlam ayrımları da, ortaya çıkmaktadır.

Sözcükler arasında “eş, eşit, özdeş, aynı” olma durumu, anlam bakımından mümkün değildir. Her sözcüğün kendi anlam evreni vardır. Bu evren, kullanımla oluşur. Sözcüğün anlam evreni onun geçmişidir. Bu geçmiş, sözcüğün anlam yükünü oluşturur ve her farklı bağlamda sözcüğün geçmişinin izleri, ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle sözcükler, anlamca birbirinin benzeri olabilir; ama aynıysa olamaz. Yani sözcükler, ancak yakın anlamlı olabilir.

Dilin sözcükleri arasında yapılan yerli ve yabancı ayrımı, sözcüklerin anlam ilişkilerini etkilemez. Dile giren ve yerleşen her sözcük, dile aittir. Alıntı sözcüklerin dilin yerli sözcükleri ile aynı anlamı taşıması, mümkün değildir. Her sözcüğün bir geçmişi, yani anlam yükü vardır. Deyimler, bu geçmişin en önemli taşıyıcılarıdır.

Yazı dili sözcükler arasındaki anlam ilgisi, benzetme ve metaforlar yardımıyla değişebilir. Birbiri ile sözlük karşılığı bakımından hiç ilgisi olmayan sözcüklerin anlamca yakınlaştığı bir dilde, sözcüklerin anlam sınırları ortadan kalkmaz.

Kaynakça

- AHANOV, Kaken (2013), *Dil Biliminin Esasları* (Aktaran: Murat Ceritoğlu), Ankara: TDK.
- AKSAN, Doğan (1975), “Eşanlamlılık Sorunu ve Türk Yazı Dilinin Eskiliğinin Saptanmasında Eşanlamlılardan Yararlanma”, *1. Türk Dili Bilimsel Kurultayında Okunan Bildiri 1972*, 531-542.
- AKSAN, Doğan (2006), *Anlambilim Anlambilim Konuları ve Türkçenin Anlambilimi*, Ankara: Engin Yayın Evi.
- AKSAN, Doğan (2015), *Türkçenin Sözcüğü*, Ankara: Bilgi Yayınevi.
- ALTUN, Mustafa (2004), “Eski Metinlerde Bir Semantik İnceleme Örneği: Hikmet-nâme”, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı:7, s.113-126.
- ATMACA, Emine (2011), *Eski Oğuz Türkçesinden Türkiye Türkçesine Söz Varlığındaki Değişmeler ve Anlam Olayları* (doktora Tezi), Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- AYAZ, Eyüp S. (2011), *Eş Anlamlılığın Bilimsel Temelleri ve Türkiye Türkçesi İle Azerbaycan Türkçesindeki Eş Anlamlıların Karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi), Kafkas Üniversitesi, Kars.
- AYVERDİ, İlhan (2005), *Kubbealtı Lugati (Asırlar Boyu Tarihî Seyri İçinde Misalli Büyük Türkçe Sözlük)*, İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- BLOOMFIELD, Leonard (1933), *Language*, Newyork: Holt.
- Büyük Türkçe Sözlük (20 Mayıs 2018), Aşağıdaki adresten 20 Mayıs 2018 tarihinde alınmıştır:
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5b4395dac312a7.42378100.
- CRUSE, D. Alan (1989), *Lexical Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- CRUSE, D. Alan (2000), *Meaning in Language (An Introduction to Semantics and Pragmatics)*, New York: Oxford University Press.
- CRUSE, D. Alan (2006), *A Glossary of Semantics and Pragmatics*, Edinburgh: Edinburgh University Press.
- DEMİREZEN, Mehmet (1991), “Türkçe’ye İngilizce’den Geçen Sözcükler ve Eşanlamlılık”, *Dilbilim Araştırmaları, Ankara, Hitit Yayınları*, s.133-136.

- DİLAÇAR, Agop (1957), "Terim Nedir?", *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi, Ocak, C. VI, S. 64, s. 207-210.*
- DOĞAN, Nuh (2011), "Türkiye Türkçesi Fiillerinde Eş Anlamlılık", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, cilt: 4, sayı: 19, s. 78-88.*
- DOĞRU, Fatih (2013), Kâmûs-i Türkî'den Türkçe Sözlük'e Anlam Değişmeleri-Eylemler, *Turkish Studies, vol. 8/9 summer 2013, 1183-1222.*
- DUMAN, M. Akif (2015), *Dilde Belirsizlik ve Eş Anlamlılık*, İstanbul: Litera Yayıncılık.
- ELBAGHDADI, Zeki A. (2012), "Eşanlamlılık Olgusu ve Eşanlamlı Kelimelerin Arapça Öğretimindeki Yeri", *KSÜ İlahiyat Fakültesi Dergisi, sayı:19, s. 143-174.*
- ELİAÇIK, Muhittin (2000), "Osmanlı Belgelerinde Yakın Anlamlı (Sinonim) Kelimeler", *Türk Dili, sayı:584, s.178-201.*
- ERDEM, Melek (2004), "Oğuz Grubu Türk Lehçelerinde Eş Anlamlılık (Synonymy)", *Zeynep Korkmaz Armağanı, Türk Dil Kurumu Yayınları, s.147-162.*
- ERSOYLU, Halil (1999), "Eş Anlamlılık mı, Yabancı Kaynaklı Karşılık Oluş mu?", *TDED, Mart 2001, C: 2001/I, S: 591, s. 250-266.*
- EZİLER KIRAN, Ayşe (2011), "Dilbilim, Anlambilim, Edimbilim", *Turkish Studies, vol. 9/6 spring 2014, 719-729.*
- GUIRAUD, Pierre (1999), *Anlambilim* (Çev: Berke Vardar), İstanbul: Multilingual.
- GÜNAY, V. Doğan (2018), *Sözcükbilime Giriş*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- HARRİS, Roy (1973), *Synonymy And Linguistic Analysis*, Oxford: Basil Blackwell.
- HATİBOĞLU, Vecihe (1970), "Eşanlamlı Sözcükler Var mıdır?", *Türk Dili, Sayı: 29.*
- İMER, Kâmile, KOCAMAN, Ahmet, ÖZSOY, A. Sumru (2011), *Dilbilim Sözlüğü*, İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- KARADÜZ, Adnan (2009), "Sözlük, Sözlük Anlamı ve Öğrenme Üzerine", *Turkish Studies, vol. 4/4 summer 2009, 636-649.*
- KILIÇ, Veysel (2009), *Anlambilime Giriş Temel Kavramlar*, İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- KIRAN, Zeynel, KIRAN (EZİLER), Ayşe (2010), *Dilbilime Giriş*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- KORKMAZ, Zeynep (2010), *Gramer Terimleri Sözlüğü*, Ankara: TDK.
- LEECH, Geoffrey (1981), *Semantics (The Study of Meaning)*, Harmondsworth: Penguin Books.
- LYONS, John (1983), *Kuramsal Dilbilime Giriş* (Çev: Ahmet Kocaman), Ankara: Olgaç Basımevi.
- MURPHY, M. Lynne (2003), *Semantic Relations and the Lexicon*, Cambridge: Cambridge University Press.

- ÖZDEN, Halil İbrahim (2014), "Türkiye Türkçesinde Eş Anlamlılık ve Örtmece (Tabu) Kelimelerinin Eş Anlamlılık İçindeki Yeri", *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* 16 (Özel Sayı I), S. 160-165.
- PALMER, Frank Robert (1981), *Semantics*, Cambridge: Cambridge University Press.
- PALMER, Frank Robert (2001), *Semantik Yeni Bir Anlambilim Projesi* (Çev: Ramazan Ertürk), Ankara: Kitâbiyât.
- PİLTEN, Şahru (2008), *Türkçede Eş Anlamlılık* (Doktora tezi), Ankara: Ankara Üniversitesi.
- QUINE, W. V. O. (1951), "Two Dogmas of Empiricism", *The Philosophical Review* 60, 20-43.
- RİFAT, Mehmet; RİFAT, Sema; KOŞ, Ayşenaz; TEKGÜL, Duygu (2010), *Göstergebilim Dilbilim ve Çeviribilim Terimleri Sözlüğü (Fransızca-Türkçe, İngilizce-Türkçe, İtalyanca-Türkçe)*, İstanbul: Sel Yayıncılık.
- SARI, Mustafa (2011), "Türkiye Türkçesinde Eş Anlamlılık İle İlgili Bazı Sorunlar", *Turkish Studies*, vol. 6/1 winter 2011, 523-528.
- SARI, Mustafa (2012), "Türk Dilinde Eş Anlamlılık ve 'Sayru-Sökel' Sözleri", *Turkish Studies*, vol. 7/3 summer 2012, 2219-2229.
- SULAK, Sevda G. (2010), *Anlamdaş Kelimelerde Anlam ve Kullanış Farklılıkları (Yüksek lisans tezi)*, İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- TAMBA-MECZ, İréne (1998), *Anlambilim* (Çev: Necmettin Sevil), İstanbul: İletişim Yayınları.
- TEKİN, Talat (1997), *Türkoloji Eleştirileri*, Ankara: Simurg.
- TOKLU, M. Osman (2015), *Dilbilime Giriş*, Ankara: Akçağ Yayınları.
- Türkçe Sözlük (2005), Türk Dil Kurumu, 10. Baskı, Ankara: TDK.
- UÇAR, İlhan (2011), "'Baş, Kafa, Ser' Kelimelerinin Eş Anlamlılığı ve 'Baş' Kelimesine Divanü Lugati't-Türk Merkezli Bir Yaklaşım", *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, cilt: 4, sayı: 17, s. 186-203.
- ULLMANN, Stephen (1959), *The Principle of Semantics*, London: Oxford Basil Blackwell.
- ULLMANN, Stephen (1972), *Semantics (An Introduction to the Science of Meaning)*, Oxford: Basil Blackwell.
- ULLMANN, Stephen (1978), "Anlabilimi" (Çev. Ahmet Kocaman), *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Dil Yazıları Özel Sayısı*, C: XXXVIII: 355-363.
- ÜÇÖK, Necip (2004), *Genel Dilbilim (Lengüistik)*, İstanbul: Multilingual.
- VARDAR, Berke (2007), *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*, İstanbul: Multilingual.
- Ziya Gökalp (2017), *Türkçülüğün Esasları*, İstanbul: Ötüken.

ZÜLFİKAR, Hamza (1990), "Eş Anlamlılık ve Ziya Gökalp'in Eş Anlamlılık İle İlgili Düşünceleri", *Türk Dili*, 1990/II, s.463.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

5 VE 8. SINIFLARDA İŞİTME CİHAZI KULLANAN ÖĞRENCİLERİN YAZILI ANLATIM BECERİLERİNİN İNCELENMESİ VE KELİME SERVETİNİN BELİRLENMESİ ¹ INVESTAGATING THE WRITTEN EXPRESSION SKILLS AND IDENTIFYING THE VUCABULARY OF 5TH AND 8TH GRADERS USING HEARING AID

Zekerya BATUR *

Büşra ATMACA**

* Doç.Dr. Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana
Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

**Bilim Uzmanı

Gönderilme Tarihi: 18.10.2018

Kabul Tarihi : 07.12.2018

Özet:

Bu çalışmada Denizli Yeşilköy İşitme Engelliler Ortaokulu 5 ve 8. sınıflarda cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ele alınmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım beceri düzeylerini belirlemek amacıyla uzman görüşleri doğrultusunda yazdırılacak konular belirlenmiştir. Çalışmada amaç işitme engellilerin yazılı anlatımdaki söz varlıklarını belirlemektir. Bu amaca yönelik olarak yazdırma çalışmaları yaptırılmış ve betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verileri Öğrenci Bilgi Formu ve Yazma Çalışmaları ile elde edilmiştir.

1 Bu çalışma Uşak Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenen "5. ve 8. sınıf işitme cihazı kullanan öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin incelenmesi ve kelime servetinin belirlenmesi" adlı tezden üretilmiştir.

İşlem aşamasında ise Türkçe öğretmeni ve akademisyenlerden oluşan uzmanların görüşlerine göre belirlenen konuların anlatıldığı videolar yardımıyla öğrencilerin yazı yazması sağlanmıştır. Uzmanlar tarafından belirlenen konular birer hafta arayla Türkçe derslerinde yazdırılmıştır. Elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Ayrıca yazdırılan konular iki Türkçe öğretmeni ve bir akademisyen tarafından değerlendirilerek geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yazılı Anlatım, İşitme Engelli, Söz Varlığı, Türkçe eğitimi

Abstract: This study deals with the written expression skills of 5th and 8th grader hearing impaired students who use a device. With the aim of determining the written expression skills of the students, the topics to be written about will be determined in accordance with the expert opinion. The aim of the study is to determine the vocabulary of the hearing impaired in written expression. Writing exercises will be assigned for this aim. Descriptive survey model will be used in the study. The data of the study will be acquired with Student Information Form, Writing Form (Writing Exercises). As for the process, the topics determined in accordance with the expert opinion will be caused to be written about. The topics determined by experts will be caused to be written about in Turkish classes every other week. Content analysis will be applied to the acquired data. Moreover, the topics caused to be written about will be assessed by two Turkish teachers and an expert in order to provide validity and reliability.

Keywords: Written Expression, Hearing-impaired, Vocabulary

1.Giriş

İşitme Engelliler ve Özellikleri

İnsanların doğumdan itibaren hayatı öğrenmelerinde görme ve işitme önemli duyulardır. Bir bebek önce annesini daha sonra çevresini taklit ederek dili öğrenmektedir. Kulakta meydana gelen değişimler işitme kaybına neden olmaktadır (Çıfci, 2001). İşitme güçlüğü ile doğan bir çocuk dolayısıyla dışı karşı tepkisiz kalacaktır. İşitmenin olması için bazı şartlar vardır: Sesin olması, bu sesin kulağın algılayacağı frekans aralığı içinde yer alması, var olan sesi algılayabilecek ve beyin merkezine ulaştıracak kulağın görevini yapabilir durumda olması, sesin kulak içinden beyin merkezine sorunsuz aktarılması, bu merkeze doğru anlamlandırılması ve yorumlanması gerekmektedir (Sarp, 2014). İşitme kayıplı olmak işitme süreci devam ederken herhangi bir aşamada bir sorunla işitme algısının gerçekleşmemesi durumudur.

İnsanın işitme sınırları 16-20.000 titreşim arasındadır (Ergül, 2006). Normal işiten bireyler bu frekans aralığındaki sesleri işitebilmektedir. Fakat işitme engelli bireyler frekans seçiciliği (frequency selectivity) azalmış olduğundan bu titreşim aralığındaki sesleri duyamamaktadır. Bu durumda tanıya uygun işitme cihazları devreye girmektedir. İşitme engellinin durumuna uygun bir cihazla sesler duyulabilir seviyeye getirilmektedir. Ama frekans seçiciliğinin azalması; karmaşık seslerden oluşan konuşma seslerini ayırt etme ve bunları arka plan gürültülerinden ayırabilme

yetilerinin de azalması anlamına gelebilmektedir (Ozimek vd., 2004). Bu durumda işitme cihazları ile sesin yükseltilmesi seslerin tanınmasını iyileştirmek için yeterli olmamaktadır, çünkü işitme cihazlarında ses yükseltildiğinde sinyal/gürültü oranı aynı kalmaktadır (Ozimek vd., 2004; Sevinç vd., 2015). Tüfekçioğlu (2003), işitme kaybı olan kişilerin tanılanma yaşının dil gelişimi açısından önemli olduğunu belirtmektedir. İşitme kaybı erken yaşta saptanan çocuk, cihazlandırıldığı takdirde dil girdilerinden mahrum olmamakta ve dil gelişimi devam etmektedir.

İşitme cihazlarının görevi, çevredeki sesleri bireyin duyabileceği seviyeye yükseltmektir. İşitme cihazları çocuğun; işitme kalıntısından en üst düzeyde yararlanabilmesine, etraftaki sesleri tanımaya ve bu sesler hakkında bilincinin artmasına, özgüveni yüksek, çevresi ile sürekli iletişimde bulunan bir birey olmasına, sözel dil becerilerinin gelişmesine ve konuşmasının anlaşılabilirliğinin artmasına yardımcı olmaktadır (Tekincan, 2009). Ayık (1998:14-15) ve Tüfekçioğlu (2001: 32) bu cihazların, çocuğun gereksinimine uygun olarak seçilmesinin gerekli olduğunu vurgulamaktadırlar.

İşitme Engelli Çocukların Eğitimi

İşitme engelliler eğitimlerine çeşitli okullarda devam edebilmektedirler. Kocabıyık' a (2015) göre işitme engelli okul yaşına geldiğinde işitme engelli eğitimi için üç yol vardır.

1. İşitme engelliler işiten çocuklarla aynı okula giderek kaynaştırma eğitimine tabi olmaktadır. İşitme engelli çocuklar söz konusu olduğunda kaynaştırma uygulamalarının amacını Tüfekçioğlu (1998); işitme engelli çocuğu işiten toplum için hazırlamak, normal işiten çocuklarla etkileşimi sayesinde toplumun genel değerlerini gözlemlemesini, dilini öğrenmesini ve uygun davranış biçimleri geliştirmesini sağlamak olarak belirtmektedir.

RAM' dan (Rehberlik Araştırma Merkezi) alınan raporlar doğrultusunda öğrenci bu okullara yönlendirilebilmektedir. Bazı öğretmenlere göre kaynaştırma eğitimi ile öğrenciler yaşlarıyla kaynaşmakta ve sosyal hayatta kendine yer bulmaktadır. Diğer yandan bazı öğretmenler ise kaynaştırma öğrencilerine yeterince vakit ayıramamaktan yakınmaktadır. Oysa RAM'ın onayıyla uygulanan kaynaştırma eğitimi işitme problemi olan öğrenciye sosyalleşme imkânı vermektedir. Çünkü işitme engellilerin sadece kendi aralarında kurdukları iletişim onları klikleştirmekte; dış dünya ve işitenlerle olan bağını zayıflatmaktadır. Birey kendi gibi olan engellilerle işaret dili vasıtasıyla iletişim kurmaktadır. Kocabıyık'ın çalışmasında da bahsettiği üzere işitme kayıplı bireylerin bu dili bilmeyen işiten insanlarla iletişim kurmaya çekindikleri bilinmektedir.

2. İşiten insanların bulunduğu okullarda işitme engelliler için ayrılmış özel sınıflarda – özel eğitim sınıflarında- devam ederler. Bu sınıflardaki bireyler okuldaki diğer çocuklar tarafından dışlanmaya maruz kalabilecekleri gibi yönetim ve öğretmenlerin çabalarıyla kaynaşma ve sosyalleşme de sağlanabilir. Bu sınıflarda işitme engelliler öğretmenleri

görev alırlar. İşitme engelliler öğretmenleri bu özel grubun ihtiyaçları doğrultusunda gerekli eğitim öğretimi sağlamaya çalışmaktadır.

3. İşitme engelliler için kurulmuş yatılı ya da gündüz eğitim veren okullar da mevcuttur. Bu okullar için de görüş ayrılığı söz konusudur. Kimi eğitimcilere göre bu okullar, öğrencilerin işiten insanlarla iletişimini güçleştirmektedir. Kimi eğitimcilere göre ise öğrenciler kendilerini bu okullarda rahat hissetmektedirler. Bu araştırmanın yapıldığı okul, gündüzlü işitme engelliler okuludur. Araştırma sırasındaki izlenimlerden hareketle buradaki öğrenciler kendileri gibi olanlarla eğitim almaktan memnun görülmektedir. Ayrıca okuldaki öğrenciler kendi aralarında genellikle işaret diliyle anlaşmaktadırlar.

İşitme engelli bireylerin öğrenim dönemleri devlet kanalıyla düzenlenmektedir. Bu öğrencilerin eğitim kurumları Milli Eğitim Bakanlığı tarafından denetlenmektedir. Halen Türkiye'de yatılı/gündüzlü kurum olarak 49 adet işitme engelliler ilköğretim okulu, ayrıca 7 adet gündüzlü işitme engelliler çok amaçlı meslek lisesi bulunmaktadır (Tüfekçioğlu, 2002). Bu kurumların yanı sıra destek hizmetleri sunan gerçek ve tüzel kişilerce açılmış MEB'e bağlı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri bulunmaktadır. Bu kurumların içine İÇEM' i (İşitme Engelli Çocuklar Eğitim, Araştırma ve Uygulama Merkezi) de dâhil etmek gerekir. Zira Eskişehir Anadolu Üniversitesi bünyesindeki bu kurum gerek engelli çocuklara gerek ebeveynlerine destek olmaktadır. İşitme engelli çocuklara işitsel-sözel yöntemle çağdaş bir eğitim programının kullanıldığı bir merkez olan İÇEM'de işitme engelli çocukların nitelikli eğitimi için gereken her tür faaliyet ve program merkez bünyesinde geliştirilmiştir. Türkiye'de okul öncesinden liseye bütün kademelerde işitme engelli çocuklara akademik eğitim veren tek öğretim kurumu olan İÇEM, işitme engelli çocukların eğitimi için bünyesinde çalıştırdığı tüm diğer destek ve gelişim programları ile birlikte bir model oluşturmaktadır.

Engelli bireyler eğitim hayatlarına okul öncesinde liseye kadar bahsedilen okullardan birinde devam etmektedirler. Daha sonra üniversite için işiten bireyler kadar çok seçenekleri olmasa da Eskişehir Anadolu Üniversitesi Engelliler Entegre Yüksek Okulu'nda yükseköğrenimlerine devam edebilmektedir. Engelliler Entegre Yüksekokulu 1993-1994 eğitim-öğretim yılında faaliyete geçmiştir. Uygulamalı Güzel Sanatlar Bölümünde; Grafik Sanatları Lisans Programı, Seramik Sanatları Lisans Programı; Bilgisayar Kullanımı Bölümünde; Bilgisayar Operatörlüğü Önlisans Programı; Mimarlık ve Şehir Planlama Bölümünde; Yapı Ressamlığı Önlisans Programlarında eğitim verilmektedir. Bünyesinde bulunan bölümler, işitme engelli bireylerin eğitim gereksinimlerini karşılayabilecek teknoloji ile donatılmıştır (Eskişehir Anadolu Üniversitesi internet sitesinden 29.10.2016 tarihinde alınmıştır). Çocuklar YGS puanıyla ya da özel yetenek sınavına göre bu okullara yerleştirilmektedirler. Bu okullarda eğitim alabilmeleri için Türkçe Eğitim Programı'na tabi tutulmaktadırlar.

Araştırmanın Önemi

Bu araştırmanın diğer araştırmalardan ayrılan yönleri; cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin izlediklerine ilişkin söz varlıklarının ortaya konması, konuya bağlı duygu ve

düşüncelerini yazarken bireyin kendini hangi kelimelerle ifade ettiğinin saptanması, işitme derecelerine göre yazma düzeylerindeki değişikliğe dikkat çekilmesidir.

İşitme engelli çocukların konuşma ve duyma yetilerini az kullanabilmeleri ya da hiç kullanamamaları görme duyusuyla yapılacak desteği gerekli kılmaktadır. Çalışmada gruba gerekli zaman ayrılarak ve sessiz videolar yardımıyla görsel destek sağlanarak yazma potansiyeli desteklenmektedir. Bu sayede öğrencilerin yazılarında kullandıkları sözcükler belirlenmektedir. Ayrıca çalışma grubundaki öğrencilerin kelime çeşitlilikleri ve bu kelimeleri kullanım sıklıkları da saptanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda “İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcükler hangi düzeydedir?” sorusuna bağlı olarak aşağıdaki sorulara da cevap aranmıştır:

1. Cihaz kullanan işitme engellilerin izlediklerine bağlı olarak yazılı anlatımlarındaki kelime sayı ve sıklıkları ne düzeydedir?
2. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin izlediklerine bağlı olarak yazılı anlatım becerilerinde kullandıkları kelime türleri nelerdir?
3. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin cümle kurma düzeyleri nedir?
4. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin kurabildikleri cümlelerin yapıları nasıldır?
4. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin farklı konularda yazdıkları yazılarında kelime türü açısından bir değişiklik var mıdır?
5. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin farklı değişkenlere (anne- babanın eğitim durumu, anne ve babanın mesleği, işitme derecesi, kardeş sayısı, ailenin aylık geliri) göre yazılı anlatımda kullandıkları kelimeler açısından farklılıklar anlamlı mıdır?
6. İşitme cihazı kullanan öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanım düzeyleri nedir?

Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışma nitel bir araştırma olup tarama modeli kullanılmıştır. Bir grubun belirli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalara tarama (survey) araştırması denir (Büyüköztürk ve ark. 2008). Bu modelde geçmişte ya da hâlâ var olan bir durumu olduğu şekilde betimlemek önemsenmektedir. Araştırmaya konu olan olay birey ya da durum olduğu gibi tanımlanır. İncelenen duruma herhangi bir müdahale söz konusu değildir (Karasar, 2008).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016-2017 eğitim öğretim yılında işitme engelliler ortaokuluna devam eden öğrencilerden seçilmiştir. Nitel araştırmalarda anlayış her bireyin biricik kabul edilmesidir. Özellikle özel eğitime ihtiyaç duyulan öğrencilerle yapılan çalışmalarda kişi sayısının azlığı, çalışmaların daha etkin yapılmasını

sağlamaktadır. Bu nedenle bu araştırmada çalışma grubu 16 kişiden oluşmaktadır. Bu sayı bir özel eğitim ve iki Türkçe eğitimi uzmanın görüşü alınarak belirlenmiştir.

Beşinci sınıfa devam eden 7 ve 8. sınıfa devam eden 9 öğrenci ile çalışılmıştır. Çalışmanın güvenilirliği açısından aynı Türkçe öğretmeninin derse girdiği aynı okuldaki iki şube seçilmiştir. Ayrıca yine güvenilirlik için başka tür engeli olan bireyler gruba dâhil edilmemiştir. Öğrenciler bu çalışmaya gönüllü olarak katılmışlardır.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada veri toplarken kullanılan araçlar, çalışmacı tarafından düzenlenen öğrenci bilgi formu ve öğrencilerden serbest olarak yazmaları istenen yazılı çalışmalarıdır.

1. Öğrenci Bilgi Formu:

İşitme engelli çocukların genel bilgilerine ulaşabilmek amacıyla, bir bilgi formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bilgi formu işitme engelli çocuğun kendisi tarafından doldurulmuştur. Öğrencilerin yaşı, cinsiyeti, sınıfı, anne- baba mesleği, ailenin ekonomik durumu, işitme kaybı derecesi, ailede başka engelli olup olmama durumu, yazma sürecini etkileyebilecek durumları belirlemeye yönelik toplam 20 sorulardan oluşan bir formdur.

2.Yazı Yazma Çalışmaları:

Öğrencilerin uzmanlarca belirlenen konulardaki videolar üzerine yazdıkları çalışmalarıdır. Beş haftalık araştırma süreci boyunca öğrencilerden elde edilen ürünlerdir.

İşlem Aşaması

Çalışmanın işlem aşaması pilot çalışma ve asıl çalışma olarak iki bölümde gerçekleşmektedir.

1.Hazırlık:

- Süreç içinde hedef grupla iletişim için araştırmacı tarafından işaret dili tercümanlık eğitimi alınmıştır.
- Çalışmaya başlamadan pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın verilerinden hareketle çalışmaya yön verilmiştir.
- İlgili kurumdan çalışma izni alındıktan sonra öğretmenlerle görüşülmüş ve çalışmanın aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Okuldaki iki öğretmen ve bir uzmanla beş tema (empati, yaşlılara saygı, trafik kurallarına uyma, yardımseverlik, arkadaşlık) ve bu temaların işlendiği videolar seçilmiştir. Hangi temanın hangi hafta izletileceği belirlenmiştir. Seçim yapılırken özellikle konunun belirgin olmasına, içerikte konu dışına çıkılmamış olmasına,

animasyon film olmasına, videonun beş dakikayı geçmemesine dikkat edilmiştir. Bu videolarla ilgili derse giren Türkçe öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır. Öğretmenlerin uygun bulmasıyla videoların kullanılmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulgular iki Türkçe öğretmeni tarafından yorumlanmıştır.

- Kişisel bilgi formu birçok uzmandan görüş alınarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Geçerlik ve güvenilirlik için iki akademisyenden görüş alınmıştır.

2. Pilot Uygulama Süreci:

Pilot uygulama için 8. sınıfa devam eden öğrenciler seçilmiştir. Bu sınıf kademesinin seçilmesindeki amaç, öğrencilerin asıl çalışmanın yapılacağı dönemde okuldan mezun olacak olmalarıdır.

8 öğrenciyle yapılan pilot uygulamada öğrencilere kendilerini tanıtan bir yazı yazmaları istenmiştir. Bu uygulamada bazı öğrenciler kendisi tanıtmış bazıları ise aileleri hakkında bilgi vermiştir. Öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde, öğrencilerin tür bilgilerinin zayıf olduğu anlaşılmıştır. Bu nedenle çalışmanın türe bağlı olarak yürütülmemesine karar verilmiştir. Bu çalışmada videolar haricinde herhangi bir materyal kullanılmamıştır.

3. Yazdırılacak Konuların Seçimi

Araştırmada kullanılacak videolardaki konular uzman (üç Türkçe öğretmeni iki özel eğitim uzmanı) görüşleriyle belirlenmiştir.

4. Veri Toplama Süreci:

- Öğretmen ve araştırmacı veri toplarken sınıfta beraber bulunmuştur.
- Öğrencilerin videoları anlamadığı durumlarda devreye girilmiştir.
- Videoda anlaşılmayan kısımlar tekrar izletilmiştir.

5. Veri Analiz Süreci:

- Kodlanan öğrencilerin kişisel bilgi formu ve yazma formlarından elde edilen bilgileri SPSS programına girilmiştir.
- SPSS konusunda araştırmaya katkıda bulunan akademisyenin yönlendirmeleriyle bu bilgilerin analizi yapılmıştır.
- Yazılı anlatım hataları ve noktalama işareti kullanımı tespit edilirken araştırmacı haricinde bir Türkçe öğretmeni tarafından daha öğrencilerin yazılı anlatımları incelenmiştir.

Ayrıca çalışmada elde edilen yazılı ürünlerin ve bilgi formlarından elde edilen veriler karşılaştırılarak içerik analizi yapılmıştır. Bu değerlendirme yapılırken genellikle her bir soruyu ya da konu için sıklık dereceleri ve yüzdeler belirlenerek cetvel haline getirilir ve rapor edilir (Büyüköztürk ve ark. 2008).

6. Geçerlilik ve Güvenirlik

Elde edilen bulguların doğru ve amacına hizmet edecek şekilde objektif olarak yorumlanabilmesi için aynı kâğıtlar iki Türkçe öğretmeni tarafından değerlendirilmiş ve ortak kararlar doğrultusunda veriler yorumlanmıştır. Bulgular işitme engellilerden elde edildiğinden özel eğitim uzmanları tarafından da incelenmiştir.

7.Raporlaştırma süreci:

- Veriler yorumlandıktan sonra tespit edilen eksiklik ve hatalı kullanımlar yorumlanmıştır.Tespit edilen hatalarla, işiten öğrencilerle yapılan çalışmalardaki hatalar sıklık ve tür yönünden karşılaştırılmıştır.
- Gelecekte yapılacak çalışmalar için önerilerde bulunulmuştur.

Bulgular

Bu bölümde çalışmanın bulgularına yer verilmiş; bulgular yorumlanmaya çalışılmıştır.

Tablo 1. Videolara (temalara) bağlı olarak araştırmaya katılan işitme engelli öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayıları ortalamaları ve standart sapmaları

Empati (1. hafta)	16	37,43
Yaşlılara saygı (2. hafta)	16	41,18
Trafik kurallarına uymak(3. hafta)	16	35,93
Yardıms severlik (4. hafta)	16	45,43
Arkadaşlık (5. hafta)	16	36,50
Toplam hafta	16	39,30

Videolardaki temalar önceden araştırmacı ve yöntem kısmında bahsedilen akademisyen uzmanlarca belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubunun Türkçe derslerini sürdüren öğretmenden de görüş alınmıştır. Uygulama esnasında işitme engelli öğrencilerin temaları belirleyebilmeleri için işaret dili yardımıyla gerekli yönlendirmeler yapılmıştır. Ayrıca içerik hakkında öğrencilerden gelen sorular cevaplandırılmıştır.

Aşağıda araştırmada kullanılan videoların içeriklerine ait özetler yer almaktadır.

Video 1'in teması "empati"dir. Videoda, bir çocuk engelli olduğundan dışarı çıkmak istememektedir. Bu duruma bir çare arayan anne oğluna kendi gibi engelli bir köpek alır. Köpek bilgisayar oynayan çocuğu top oynama konusunda rahatsız eder. Bu duruma başta karşı çıkan engelli çocuk sonunda iknâ olur ve köpekle beraber bahçeye çıkarlar.

Video 2'nin teması "yaşlılara saygı"dır. Videoda, yaşlı kadına kargoyla bir robot gelir. Robot günlük işlerde kadına yardımcı olur. Aynı zamanda yaşlı kadına da can yoldaşdır. Bir gün yaşlı kadın hastalanır ve ölür. Vefalı olan robot, pili bitinceye dek görevlerini yapmaya devam eder.

Video 3'ün teması "trafik kurallarına uymak" tır. Bir kız ve babası arabada seyir halindedirler. Bir kamyon şoförü ise hızlı bir şekilde yanlarından geçer. Ayrıca yola çöp atarak kız ve babasını tehlikeye sokar. Bu durum fazla uzun sürmez. Şoför biraz daha gittikten sonra polise yakalanır ve ceza alır. Kız ve babası ise yollarına devam eder.

Video 4'ün teması "yardımseverlik" tir. Yıldızları göğe bırakmakta görevli bir grup giderken bir kızın uçağı bozulur ve başka bir kızın evinin bahçesine düşer. Kız bu davetsiz misafire yardım etmek için kolları sıvar. Çeşitli yollar dener ama bir türlü uçağı tamir edemez. En sonunda bir paraşüt yapar ve onu arkadaşlarının yanına uğurlar.

Video 5'in teması "arkadaşlık" tır. Bir fare arkadaşlarıyla bisküvi yerken ev sahibesi temizliğe başlar. Bir fare de elektrikli süpürgeğin içine hapsolür. Bunu gören arkadaşları kadının çabalarına rağmen süpürgeyi durdurup arkadaşlarını kurtarır.

Tablo 1' de görüldüğü üzere ortalama olarak en fazla kelime yardımseverlik temasında kullanılmıştır. Kelimelerin çok kullanıldığı temalardan az kullanıldığı temalara göre bir sıralama yapıldığında yaşlılara saygı, empati, arkadaşlık ve trafik kurallarına uygunluk gelmektedir.

5 hafta boyunca izletilen videolarda ortalama 39 kelime kullanılmıştır.

Tablo 2. Cihaz kullanan işitme engellilerinin yazma çalışmalarında kullandıkları kelime türlerine ilişkin betimsel istatistik sonuçları

Tablo 2.	Öğrenci sayısı	Ortalama Kullanılan Kelime sayısı
Tekrarlı isim	16	141,62
Tekrarsız isim	16	70,31
Tekrarlı fiil	16	42,75
Tekrarsız fiil	16	35,18

Cihaz kullanan işitme engellilerinin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerine ilişkin yapılan betimsel istatistik sonuçlarına ait ortalama değeri incelendiğinde; işitme engellilerin en fazla tekrarlı isim, en az tekrarsız fiil kullandıkları anlaşılmaktadır.

Ailenin aylık gelirine bağlı olarak cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin kelime servetlerinde anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için Spearman's rho testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına ait frekans, korelasyon katsayıları ve anlamlılık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 3. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin kelime dağarcığı ile ailenin aylık geliri arasındaki ilişkiye dair Spearman's rho korelasyon analizi sonuçları

Tablo 3.	Aylık Gelir	P
Tekrarlı isim	-,163	,545
Tekrarsız isim	-,203	,451
Tekrarlı fiil	-,197	,465
Tekrarsız fiil	-,407	,118

** Korelasyon 0.01 düzeyinde anlamlıdır.

Tablo 3'te görüldüğü üzere cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türleri ile ailenin aylık gelir düzeyi arasındaki ilişkiler anlamlı değildir [$p > .05$]. Diğer yandan cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleriyle kelime kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 4. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin anne eğitim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

	Anne eğitim durumu	N	Sıralar ortalaması	Ki kare	P
Tekrarlı isim	Okuryazar değil	4	13,88	8,485	.037
	İlkokul mezunu	3	3,67		
	Ortaokul mezunu	6	7,92		
	Lise mezunu	3	7,33		
	Toplam	16			
Tekrarsız isim	Okuryazar değil	4	12,38	5,941	.115
	İlkokul mezunu	3	3,67		
	Ortaokul mezunu	6	7,92		
	Lise mezunu	3	9,33		
	Toplam	16			

Tekrarlı fiil	Okuryazar değil	4	9,13	4,366	.225
	İlkokul mezunu	3	5,00		
	Ortaokul mezunu	6	7,67		
	Lise mezunu	3	12,83		
	Toplam	16			
Tekrarsız fiil	Okuryazar değil	4	7,63	3,256	.354
	İlkokul mezunu	3	4,83		
	Ortaokul mezunu	6	9,50		
	Lise mezunu	3	11,33		
	Toplam	16			

Tablodaki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarsız isim [$\chi^2=5,941$], tekrarlı fiil [$\chi^2=4,366$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=3,256$] türünü kullanma düzeylerinin anne eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p> 0.05$]. Bu bulgular anne eğitim durumu ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime servetlerindeki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın ya da benzer olduğunu göstermektedir. Diğer taraftan, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında tekrarlı isim türünü kullanım düzeylerinin anne eğitim durumuna göre anlamlı bir biçimde farklılaştığı tespit edilmiştir [$\chi^2=8,485$; $p<.05$]. Farkın hangi kaynağa ait olduğu belirlemek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları incelendiğinde anne eğitim durumu okuryazar olmayan öğrencilerin tekrarlı isim türünü kullanma düzeylerinin [$X=5,50$], ilkokul mezunu [$X=2,00$] olanlara oranla fazla olduğu tespit edilmiştir [$p<.05$].

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 5. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin baba eğitim durumuna göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Tablo 5.		N	Sıralar ortalaması	sd	Ki kare	P
Tekrarlı isim	Okuryazar değil	3	9,83	2	0,549	.760
	İlkokul mezunu	6	8,92			
	Ortaokul mezunu	7	7,57			
	Toplam	16				
Tekrarsız isim	Okuryazar değil	3	8,17	2	0,018	.991
	İlkokul mezunu	6	8,58			
	Ortaokul mezunu	7	8,57			
	Toplam	16				

Tekrarlı fiil	Okuryazar değil	3	6,17	2	2,139	.334
	İlkokul mezunu	6	10,67			
	Ortaokul mezunu	7	7,64			
	Toplam	16				
Tekrarsız fiil	Okuryazar değil	3	4,33	2	4,139	.126
	İlkokul mezunu	6	11,08			
	Ortaokul mezunu	7	8,07			
	Toplam	16				

Tablo 5'teki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim [$\chi^2=0,549$], tekrarsız isim [$\chi^2=0,018$], tekrarlı fiil [$\chi^2=2,139$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=4,139$] türünü kullanma düzeylerinin baba eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p > 0.05$]. Bu bulgular baba eğitim durumu ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığındaki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın ya da benzer olduğunu göstermektedir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 6. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

Tablo 6.						
	Cinsiyet	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Tekrarlı isim	Kız	7	10,36	72,50	18,500	.168
	Erkek	9	7,06	63,50		
	Toplam	16				
Tekrarsız isim	Kız	7	10,64	74,50	16,500	.112
	Erkek	9	6,83	61,50		
	Toplam	16				
Tekrarlı fiil	Kız	7	11,36	79,50	11,500	.034
	Erkek	9	6,28	56,50		
	Toplam	16				
Tekrarsız fiil	Kız	7	12,21	85,50	5,500	.006
	Erkek	9	5,61	50,50		
	Toplam	16				

Tablo 6' da görüldüğü gibi cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim ve tekrarsız isim türlerini kullanma düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı olarak farklılaşmadığı saptanmıştır [$p>.05$]. Diğer taraftan, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin tekrarlı fiil ve tekrarsız fiil kullanma düzeylerinin cinsiyet açısından farklılaştığı görülmüştür [$U1=11,500$; $U2=5,500$; $p<.05$]. Bu bulguya göre kız öğrencilerin hem tekrarlı fiil [$X=11,36$] hem de tekrarsız fiil kullanma düzeylerinin [$X=12,21$] erkeklerin kullanım düzeylerine [$X=6,28$; $X=5,61$] oranla yüksek olduğu söylenebilir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin sınıf türüne göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 7. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin sınıf kademesine göre Mann Whitney U testi sonuçları

Tablo 7.						
	Sınıf türü	N	Sıralar ortalaması	Sıralar toplamı	U	P
Tekrarlı isim	5	7	7,64	53,50	25,500	.525
	8	9	9,17	82,50		
	Toplam	16				
Tekrarsız isim	5	7	7,00	49,00	21,000	.266
	8	9	9,67	87,00		
	Toplam	16				
Tekrarlı fiil	5	7	8,93	62,50	28,500	.751
	8	9	8,17	73,50		
	Toplam	16				
Tekrarsız fiil	5	7	8,50	59,50	31,500	1.000
	8	9	8,50	76,50		
	Toplam	16				

Tablo 7' de görüldüğü üzere cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin sınıf düzeyine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($p>.05$).

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin işitme kaybı derecesine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 8. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin işitme kaybı derecesine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Tablo 8.						
-----------------	--	--	--	--	--	--

	İşitme kaybı derecesi	N	Sıralar ortalaması	Ki kare	P
Tekrarlı isim	Çok hafif	3	4,00	4,494	.213
	Orta	7	9,21		
	İleri	5	9,00		
	Çok ileri	1	14,50		
	Toplam	16			
Tekrarsız isim	Çok hafif	3	4,33	3,854	.278
	Orta	7	9,29		
	İleri	5	8,80		
	Çok ileri	1	14,00		
	Toplam	16			
Tekrarlı fiil	Çok hafif	3	9,33	1,803	.614
	Orta	7	9,43		
	İleri	5	7,80		
	Çok ileri	1	3,00		
	Toplam	16			
Tekrarsız fiil	Çok hafif	3	7,17	2,309	.511
	Orta	7	9,71		
	İleri	5	6,70		
	Çok ileri	1	13,00		
	Toplam	16			

Tablo 8' deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim [$\chi^2=0,549$], tekrarsız isim [$\chi^2=0,018$], tekrarlı fiil [$\chi^2=2,139$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=4,139$] türünü kullanma düzeylerinin işitme kaybı düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p > 0.05$]. Bu bulgular işitme derecesi ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığındaki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın ya da benzer olduğunu göstermektedir.

Ailenin aylık gelirine bağlı olarak cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin kelime dağarcığında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için Spearman's rho testi yapılmıştır. Bu test sonuçlarına ait frekans, korelasyon katsayıları ve anlamlılık değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 9. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin kelime dağarcığı ile kardeş sayısı arasındaki ilişkiye dair Spearman's rho korelasyon analizi sonuçları

Tablo 9 .		Tekrarlı isim	Tekrarsız fiil	Tekrarlı fiil	Tekrarsız fiil
Spearman's rho Korelasyon katsayısı	Kardeş sayısı	-,334	-,283	-,386	-,656(**)

p	,206	,287	,140	,006
N	16	16	16	16

Tablo 9’ da görüldüğü üzere cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında fiil türünü kullanma düzeylerinin ile kardeş sayısı arasında anlamlı ve ters yönde bir ilişki olduğu saptanmıştır [$r = -.656$; $p > .05$]. Buna göre cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kardeş sayısı arttıkça tekrarsız fiil türünü kullanma düzeylerinin azalmaktadır. Başka bir deyişle, öğrencilerin beyan ettiği kardeş sayısı azaldıkça tekrarsız fiili türünü kullanım düzeylerinin arttığı söylenebilir. Diğer yandan cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında tekrarlı isim, tekrarsız fiil ve tekrarlı fiil türünü kullanma düzeylerinin ile kardeş sayısı arasında anlamlı bir ilişkinin olmadığı tespit edilmiştir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin anne mesleğine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime servetlerinde kullandıkları kelime türlerinin anne mesleğine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları

Tablo 10.						
	Annenin mesleği	N	Sıralar ortalaması	Ki kare	P	
Tekrarlı isim	Memur	1	5,00	3,976	.553	
	İşçi	7	7,86			
	Hayvancılık	2	11,25			
	Ev temizliği	2	11,50			
	Tarım	3	5,83			
	Çalışmıyor	1	13,00			
	Toplam	16				
Tekrarsız isim	Memur	1	8,00	1,406	.924	
	İşçi	7	8,57			
	Hayvancılık	2	10,00			
	Ev temizliği	2	10,50			
	Tarım	3	6,00			
	Çalışmıyor	1	9,00			
	Toplam	16				
Tekrarlı fiil	Memur	1	13,00	9,525	.090	
	İşçi	7	8,21			
	Hayvancılık	2	7,50			
	Ev temizliği	2	15,50			

	Tarım	3	3,00		
	Çalışmıyor	1	10,50		
	Toplam	16			
Tekrarsız fiil	Memur	1	9,00	10,736	.057
	İşçi	7	8,14		
	Hayvancılık	2	12,25		
	Ev temizliği	2	15,50		
	Tarım	3	2,33		
	Çalışmıyor	1	7,50		
	Toplam	16			

Tablo 10' daki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim [$\chi^2=3,976$], tekrarsız isim [$\chi^2=1,406$], tekrarlı fiil [$\chi^2=9,525$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=410,736$] türünü kullanma düzeylerinin annenin mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p > 0.05$]. Bu bulgular anne mesleği ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığındaki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında kullandıkları kelime türlerinin baba mesleğine göre anlamlı bir farklılaşmanın olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis-H testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

Tablo 11. *Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kelime dağarcığında kullandıkları kelime türlerinin baba mesleğine göre Kruskal Wallis-H testi sonuçları*

Tablo 11.		N	Sıralar ortalaması	Ki kare	P
Tekrarlı isim	Babanın mesleği				
	Şoför	5	5,10	4,919	.296
	İşçi	7	11,00		
	Hayvancılık	1	8,00		
	Tarım	1	6,00		
	Diğer	2	9,75		
	Toplam	16			
Tekrarsız isim	Şoför	5	4,50	6,798	.147
	İşçi	7	11,36		
	Hayvancılık	1	6,00		
	Tarım	1	7,00		
	Diğer	2	10,50		
	Toplam	16			
Tekrarlı fiil	Şoför	5	6,00	2,288	.683
	İşçi	7	9,43		
	Hayvancılık	1	12,00		

	Tarım	1	9,00		
	Diğer	2	9,50		
	Toplam	16			
Tekrarsız fiil	Şoför	5	5,70	4,706	.319
	İşçi	7	11,00		
	Hayvancılık	1	11,50		
	Tarım	1	6,00		
	Diğer	2	6,50		
	Toplam	16			

Tablo 11’ deki Kruskal Wallis testi sonuçları incelendiğinde, cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında tekrarlı isim [$\chi^2=4,919$], tekrarsız isim [$\chi^2=6,798$], tekrarlı fiil [$\chi^2=2,288$] ve tekrarsız fiil [$\chi^2=4,706$] türünü kullanma düzeylerinin babanın mesleğine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılaşma göstermediği tespit edilmiştir [$p>0.05$]. Bu bulgular baba mesleği ne olursa olsun cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarındaki kelime türlerini kullanma düzeylerinin birbirine yakın ya da benzer olduğunu göstermektedir.

Tablo 12. Öğrencilerin noktalama işaretleri Kullanma Sıklığı

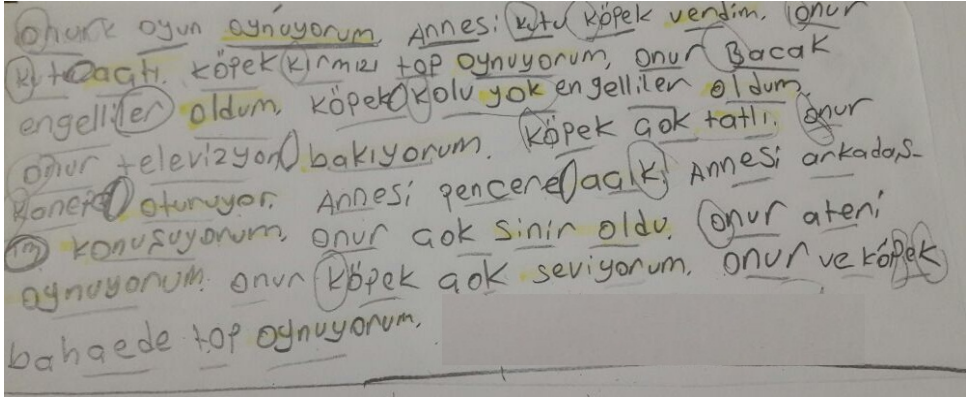
Noktalama işaretleri	Öğrenciler															
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Nokta	64	16	42	15	31	6	3	5	34	18	45	1	0	0	12	0
Virgül	3	0	0	0	0	13	0	0	0	5	4	0	0	0	2	0
İki nokta	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Noktalı virgül	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Kısa Çizgi	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Üç Nokta	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Soru İşareti	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

** “K” harfi kız öğrenciler, “E” harfi erkek öğrencileri temsil eder.

Tablo 13’te öğrencilerin kullandıkları noktalama işaretleri görülmektedir. İşitme engelli öğrenciler yazılı anlatımlarında en çok kullandıkları noktalama işareti, noktadır. K1 öğrencisi bu konuda azami dikkat etmiş ve uygun olan her yerde nokta kullanmıştır (bkz. Şekil 3.).

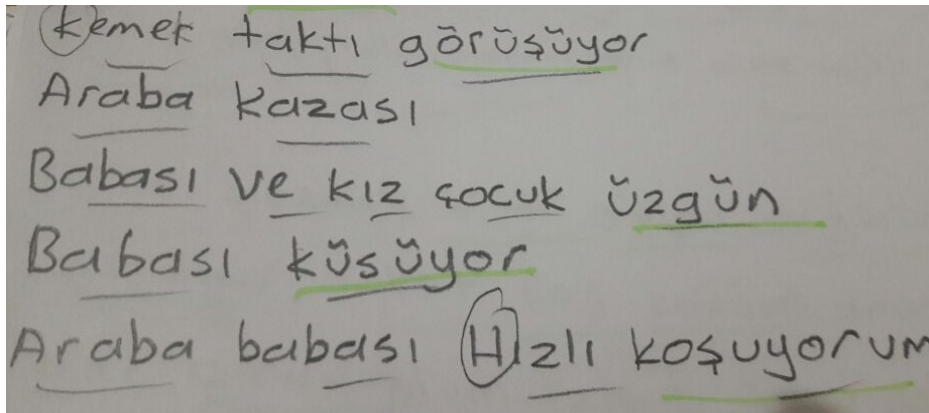
Beşinci sınıf düzeyindeki öğrenciler; E1, E2, E3, E4 ve K1, K2, K3’ tür. Bu öğrencilerin kullandıkları noktalama işaretlerinin toplamı 238’dir. Sekizinci sınıf düzeyindeki öğrenciler ise E5, E6, E7, E8, E9 ve K4, K5, K6, K7’dir. Bu öğrencilerin kullandıkları noktalama işaretlerinin toplamı 85’tir. Çalışma grubunda beşinci sınıfa devam eden öğrencilerin sayısı sekizinci sınıfa devam edenlerinkinden azken noktalama işareti kullanma eğilimi beşinci sınıf düzeyinde daha fazladır.

Şekil 3. Yazı Yazma Çalışması



Buna karşın bazı öğrenciler uygun olan yerlerde bazen noktalama işaretlerini kullanmış, bazense bu işaretlerini atlamışlardır (örneğin K6, E8). Kimi öğrenciler de hiçbir noktalama işareti kullanmamışlar ve cümleleri alt alta yazmayı tercih etmişlerdir. Bu şekilde yazdıklarını bir metin formatından uzaklaştırmışlardır (E6, E7, K9 / Bu yazı formu için bkz. şekil 4).

Şekil 4. Yazı Yazma Çalışması



Öğrencilerin yazılı anlatım becerileri incelediğinde noktalama işaretlerine ilişkin aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır:

Öğrenciler arasında E6, E7 ve E9 dışında kalan öğrencilerin nokta kullandıkları, kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla nokta kullandıkları görülmüştür. Kız öğrencilerin (7 kız) noktalama işareti kullanma sayılarının toplamı 197 iken erkek öğrencilerin (9 erkek) işaret kullanma toplam sayıları 126 'dır. Bu durumda kız öğrencilerin noktalama işaretlerini kullanma eğilimlerinin erkek öğrencilere göre daha fazla olduğu söylenebilir. Bu sonuç, orta öğretim dokuzuncu sınıf öğrencilerinin

cinsiyetlerine göre noktalama konusuna ait puanlar arasında kızların lehine anlamlı bir farklılaşma olduğu sonucuna ulaşan Turhan (2008)' in çalışmasıyla örtüşmektedir.

K1 adlı kız öğrenci en fazla (68) noktalama işareti kullanırken; E4 adlı erkek öğrenci ise erkekler arasında en fazla (49) nokta kullanan öğrenci olduğu görülmüştür. E9 adlı öğrenciyse hiçbir noktalama işareti kullanmadığı gibi cümleleri alt alta yazmıştır. Noktalama işaretlerinden noktalı virgöl ve üç nokta hiç kullanılmamıştır. En çok kullanılan işaret nokta olmakla beraber, kız öğrencilerden biri (K6) cümleyi bitirmek yerine virgöl kullanarak sıralı cümle mantığıyla yazısını sürdürmüştür. Dolayısıyla noktadan daha fazla virgöl kullanmıştır. Kızların kullandıkları noktalama işaretleri; nokta, virgöl, iki nokta, kısa çizgi, soru işaretiyken erkeklerin kullandıkları ise nokta ve virgüldür. Görüldüğü üzere kız öğrencilerin kullandığı noktalama işaretleri çeşitliliği erkek öğrencilere göre daha fazladır. Böyle bir genellemeye gitmekle beraber 5 ayrı temada yazılan yazılarda K7 adlı öğrenci sadece noktayı kullanmıştır. Bu işareti de yalnızca 3 kez kullanmıştır. Noktalama işareti kullanan öğrencilerin içinde en az noktalama işareti kullanan E9 adlı öğrencidir. Bu öğrenci yazılarında cümleleri alt alta yazmayı tercih etmiştir.

Tablo 13. Öğrencilerin Yazılarında Tespit Edilen Hatalar ve Bu Hataların Görülme Sıklığı

Hata türleri	ÖĞRENCİLER															
	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Büyük harf kullanım hatası	26	37	14	31	38	33	30	13	18	19	20	23	37	12	24	24
Hatalı heceses düşmesi-türemesi	4	8	7	2	0	4	6	7	9	3	4	6	7	0	1	3
Kip hataları (kullanılan kip sayısı)	2	2	1	4	4	2	3	2	3	2	2	3	3	1	3	1
Ek kullanma hatası	6	6	4	4	7	9	3	4	3	1	4	10	8	3	4	2
Kelimedeki harflerin yerinin değişmesi-yanlış harf kullanımı	0	0	0	5	6	1	0	0	0	2	2	0	5	3	8	0

İşitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında yazım kurallarına uygun cümle kurmaları bireysel farklılığa göre çeşitlenmiştir. Kimi öğrenciler anlaşılır yazmaya azami önem verirken kimi öğrenciler ise telgrafik cümleler kullanmışlardır. Telgrafik cümleler yazan öğrencilerin yazılı çalışmalarında tablo 13' te de belirtilen ek kullanmama, aynı zaman dilimi için birden fazla kip kullanma hataları tespit edilmiştir.

Tablo 13' e bağlı kalarak kullanım hataları tek tek ele alınacak olursa; büyük harf kullanım hatası; toplamda 399 defa yapılmıştır. Bu hata cümleye küçük harfle

başlanması, özel isimlerin küçük harfle yazılması ya da kelime içindeki harflerin küçük yazılması gerekirken büyük harfle yazılması şeklinde yapılmıştır (bkz. şekil 6.).

Tablo 14. Öğrencilerin Yazılı Çalışmalarında Tespit edilen Hatalar ve Bu Hataların Sıklık Değerleri

Tespit edilen hatalar	Hata sıklığı
Büyük harf kullanım hatası	399
Hatalı hece- ses düşmesi- türemesi	71
*Kip hataları (kullanılan kip sayısı)	3(Mak. değer)
Ek kullanma hatası	78
Kelimedeki harflerin yerinin değişmesi- yanlış harf kullanımı	32

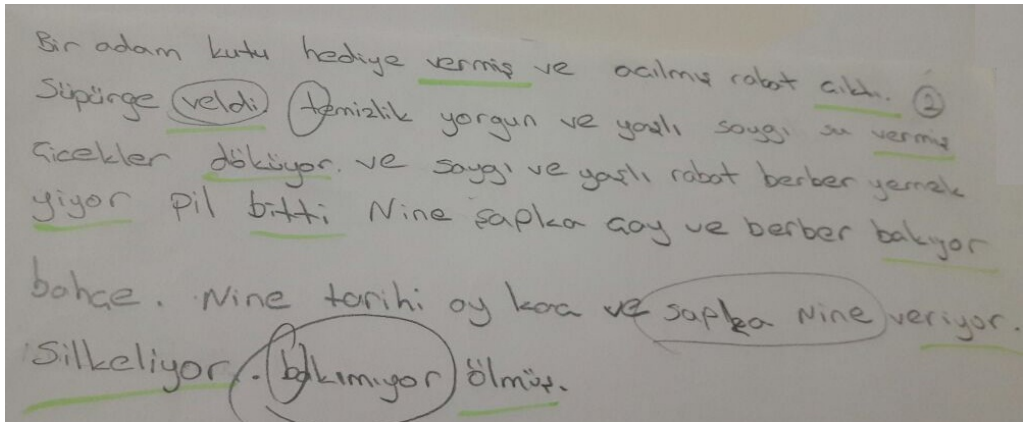
*Aynı yazıda aynı zaman dilimi için kullanılan maksimum kip sayısını bildirir.

Tablo 15. Öğrencilerin Kullandıkları cümlelerin Yüklemine Göre Sınıflandırılması

	K1	K2	K3	K4	K5	K6	K7	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9
Yüklemine göre isim cümleleri	6	5	3	12	8	3	5	2	3	5	6	19	5	7	7	2
Yüklemine göre fiil cümleleri	50	49	46	64	30	54	50	37	30	46	49	41	58	15	29	35

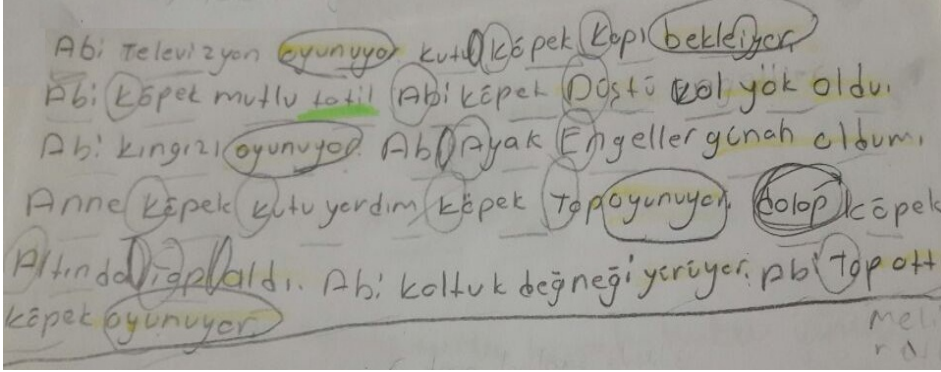
Tablo 15' e bakıldığında işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında daha çok fiil cümlelerine yer verdikleri görülmektedir. Bunun yanı sıra işaret dilinin etkisiyle öğrencilerin fiil cümlelerinin sonuna 'var' kelimesini kullandıkları da görülmüştür.

Şekil 5. Yazı Yazma Çalışması



Hatalı hece- ses düşmesi- türemesi; toplamda 71 defa yapılmıştır. Hatalı ses türemesinde en fazla gözlenen hata oyna- şeklinde olan fiili oyuna- şeklinde yazmalarıdır. Diğer yandan hatalı ses düşmesiyle de karşılaşılmıştır.

Şekil 6. Yazı Yazma Çalışması



Kip hatalarından kasıt aynı zaman içinde olan bir olayı anlatırken öğrencilerin kaç farklı kiple anlattıkları üzerinde durulmuştur. Bazı öğrenciler (K3,E7,E9) aynı zamanda olan durumlar için aynı kipi kullanırken bazı öğrencilerse (K4, K5, K7, E2, E5, E6, E8) üç dört farklı zaman ekine yer vermişlerdir (bkz. Şekil 6).

Ek kullanma hatasına en çok rastlanan hata şahıs eklerinin kullanımındadır. Hemen hemen her öğrenci 3. tekil kişi olarak yazılması gereken fiilleri 1. tekil kişiyle çekimlemiştir (örneğin; teyze yere 'düşüyor' değil 'düşüyorum'- bkz. şekil 4.). Kelimedeki harflerin yerinin değişmesi- yanlış harf kullanımı 32 kez yapılmıştır. Toplamda kız öğrenciler 297 hata yaparken erkek öğrenciler 309 hata yapmışlardır.

Araştırmada kelime sıklığı verileri hesaplanırken bütün kelime türleri sayılmıştır (özel isim, sayı, bağlaç vb.). Çalışmaya katılan 16 öğrenciden, beş farklı temada 80 adet yazılı veriden, toplam 2737 kelimeye ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden toplam çeşit kelime sayısı 370'tir. Ortaya çıkan toplam sıklık sayısı 32131'dir.

Çalışmada öğrenciler cinsiyetlerine göre değerlendirildiğinde; toplam kelime ve çeşit kelime kullanımları bakımından kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Benzer sonuçlar Karakaya (2011) tez çalışmasında da yer almaktadır. Bu çalışmada söz varlığı bakımından isim kullanımında cinsiyete bağlı herhangi bir farklılığa rastlanılmamıştır. Diğer yandan kız öğrencilerin daha çok fiil türünde kelime kullandıkları belirlenmiştir (bkz. tablo 6.). Karakaya'nın çalışmasında ise erkek öğrenciler daha başarılıdır.

Çalışmada en fazla kelime servetinin gözlemlendiği tema 'yardımseverlik' olmuştur. Bunu sırasıyla yaşlılara saygı, empati, arkadaşlık, trafik kurallarına uymak şeklindedir. En fazla tekrar edilen isim 'kız'; fiil ise 'düş-' tür. Bunun dışında göze çarpan frekans değerlerinin olduğu kelimeler; fare, çocuk, köpek, ve, robot, anne ve git-, ol-, oyna-, yap-, ver- şeklindedir.

Tartışma ve Sonuç

İşitme engelli öğrencilerin ana dili öğrenmelerinde desteğe ihtiyaçları vardır. Bu nedenle yapılan çalışmalarda işitme engelli öğrencilerin hangi alanda ne gibi eksikliklerinin olduğu saptanmalıdır. Bu çalışmanın amaçları doğrultusunda cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazma becerilerindeki durumları tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 1' e ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu çalışmanın verileri, 16 cihaz kullanan işitme engelli öğrenciden her hafta bir ders saatinde yazılı çalışma yaptırılarak beş haftada toplanmıştır. Beş farklı temaya ait videolardan hareketle öğrencilerden serbest yazı yazmaları istenmiş, toplam 80 adet veri elde edilmiştir. Bu verilerde toplam kelime sayısı 2950 olarak tespit edilmiştir. Toplam çeşit(tekrarsız türde) kelime sayısı 1688 olarak belirlenirken toplam sıklık(tekrarlı kelime) sayısı 1262' dir. Her öğrencinin bir kağıt için kullandığı ortalama kelime sayısı ise 39 olarak tespit edilmiştir (bkz. Tablo 1).

Karakaya' nın (2011) yüksek lisans tezinde 90 öğrenciden, üç farklı türde (anı, serbest konu, otobiyografi) toplam 270 adet yazılı veriden, toplam 35055 kelimeye ulaşılmıştır. Elde edilen verilerden toplam çeşit kelime sayısı 2924"tür. Ortaya çıkan toplam sıklık sayısı 32131'dir. Bu çalışmada- sayısal verilerden yola çıkarak- her öğrencinin bir kağıt için kullandığı ortalama kelime sayısı 130 civarındadır.

Tüysüz'ün (2007), "Gediz (Merkez) İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Aktif Kelime Servetlerinin Tespiti (Yazılı Anlatım) (Gediz İlçe Örneği)" adlı çalışması 90 sekizinci sınıf öğrencinin rastgele seçilmesiyle oluşturulmuştur. Çalışmada 270 veriden 36518 toplam kelimeye, 2813 çeşit kelimeye, 33705 kelime sıklık sayısı tespit edilmiştir. Bu çalışmada her öğrencinin bir kağıt için kullandığı kelime 135 civarındadır.

Toplam kelime, kelime çeşidi, kelime sıklığı bakımından Tüysüz ve Karakaya'nın çalıştıkları öğrenciler daha başarılıdır. Bahsi geçen çalışmalarda her bir kağıt için kullanılan ortalama kelime sayısı bu çalışmada elde edilen kelimelerden de oldukça fazladır. Çıkan sonuçlar arasındaki belirgin farklılık adı geçen çalışmaların normal işiten öğrencilerle yapılmasından kaynaklanmaktadır.

Tablo 2' e ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu çalışmada ilköğretim 5. ve 8. sınıf 16 cihaz kullanan işitme engelli öğrencinin 80 adet yazılı çalışmasında toplam 2950 kelime tespit edilmiştir. En fazla tekrarlı isim (2266) en az tekrarsız fiil (563) türünde kelime kullanmışlardır. Diğer yandan tekrarsız isim türünde 1125 kelime, tekrarlı fiil türünde 684 kelime tespit edilmiştir.

Çıplak'ın (2005) yüksek lisans tezinde, 8.sınıflardan random (rast gele) yöntemiyle seçilen 30 öğrenciye üç farklı türde yazdırılan 90 adet yazılı veriden toplamda 9284 kelime tespit edilmiştir. Toplam çeşitte yani tekrarsız türde, 1177 kelimenin 834 kelimesi isim, 343 kelimesi ise fiil olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma Çıplak'ın çalışması kelime türü bakımından karşılaştırıldığında; cihaz kullanan işitme engelli öğrenciler ortalama olarak kağıt başına tekrarsız türde 14 kelimeye yer vermiştir. Oysa Çıplak'ın çalışmasında bu sayı 9'dur. Bu sonuçlar tekrarsız isim kullanımında normal öğrencilere göre işitme engelli öğrencilere daha başarılı kılmaştır. Böyle bir sonucun çıkmasının sebebi normal öğrencilerin daha fazla kelime tekrarı yapmalarına bağlanabilir.

Tablo 3' e ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu çalışmada cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin ailelerinin aylık gelirleriyle kelime kullanımları arasında anlamlı bir fark bulunamamasına rağmen negatif yönde bir ilişki tespit edilmiştir. Çıplak (2005) ve Ünsal(2005) yüksek lisans tezlerinde de benzer sonuçlar elde edilmiş; gelir seviyesi düşük öğrenciler gelir seviyesi yüksek öğrencilere göre daha fazla kelime kullanmıştır. Sonuç olarak normal öğrencilerle işitme engelli öğrencilerin ailelerin gelir düzeylerine göre kelime kullanımları arasındaki ilişki benzer yönde çıkmıştır.

Tablo 4 ve 5' e ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu çalışmada işitme engelli öğrencilerin anne ve baba eğitim durumlarıyla öğrencilerin kelime kullanımları arasındaki ilişki istatistiksel olarak anlamlı değildir. Diğer taraftan okur-yazar olmayan annelerin çocukları, ilkököl mezunu annelerin çocuklarına göre daha fazla tekrarlı isim kullanmışlardır.

Deniz' in 2003 yılında yayınlanan "Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerin Durumu" adlı çalışmada anne ve babanın eğitim seviyesinin düşük olması, aile içi iletişime sınırlılık getireceğini ve daha az sayıda kelimeyle iletişim kurulacağını belirtilmiştir. Yukarıda belirtildiği üzere Deniz' in görüşü bu çalışmayla örtüşmemektedir.

Tablo 6' ya ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Çalışmada, 9 erkek ve 7 kız öğrenci bulunmaktadır. Kız öğrencilerin sayıları daha az olmalarına rağmen erkek öğrencilere göre daha fazla isim ve fiil kullanmışlardır (Bu yorum hem tekrarlı hem tekrarsız kelime türleri için geçerlidir.). Öğrencilerin yazılı çalışmaları incelendiğinde fiilleri yüklem olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Bu durumda kız öğrencilerin daha fazla cümle kurdukları çıkarımı yapılabilmektedir.

Ünsal'ın(2005) tez çalışmasında beşinci sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayılarına bakıldığında, erkek öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayısının, kız öğrencilerin kullandıkları toplam kelime sayısından fazla olduğunu saptanmıştır. Erkek öğrenciler toplam 4463 kelime kullanırken, kız öğrenciler toplam 2735 kelime kullanmışlardır. Diğer yandan sekizinci sınıftaki kız ve erkek öğrencilerin sözlü anlatımda kullandıkları kelime sayılarına baktığımızda kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla daha fazla kelime kullandıklarını belirlenmiştir. Kız öğrenciler 4794 kelime kullanırken, erkek öğrenciler 4161 kelime kullanmışlardır.

Çıplak'ın (2005) yüksek lisans tez çalışmasında kız öğrencilerin sayıca fazla olmaları dolayısıyla daha fazla kelime kullanmaları beklenirken, sadece toplam (tekrarlı) kelime sayısında erkeklerden daha fazla kelime vermişlerdir. Tekrarsız türde ise erkekler sayıca kızlardan az olmalarına rağmen daha fazla kelime kullanmışlardır. Bu nedenle Çıplak'ın bu tespitleri bu çalışmayla kısmen örtüşmektedir.

Duru'nun (2007) tez çalışmasında kız öğrencilerin üç türde (anı, otobiyografi ve serbest konu) de erkek öğrencilerden daha fazla toplam kelime ve çeşit (tekrarsız) kelime kullandıkları görülmüştür. Bu bağlamda, normal öğrencilerle çalışan Duru'nun vardığı sonuçlarla bu çalışmanın sonuçları örtüşmektedir.

Tablo 7' ye ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu çalışmada sınıf düzeyine göre kullanılan kelime türlerinde anlamlı bir farka ulaşılamamıştır. Bu çalışmada elde edilen verilerde 5. sınıf düzeyinde 942 tekrarlı isim, 357 tekrarsız isim; 298 tekrarlı fiil, 250 tekrarsız fiil tespit edilmiştir. Diğer yandan 8. sınıf düzeyinde 1324 tekrarlı isim, 675 tekrarsız isim; 386 tekrarlı fiil, 313 tekrarsız fiil kullanılmıştır.

Tablo 8' e ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu araştırmanın bulgularında öğrencilerin işitme kaybı derecesi ile kullandıkları kelime sayısı / türü arasında anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuçlar Karasu ve Girgin' in (2007) yayınladıkları makale sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bahsi geçen araştırmada, işitme engelli öğrencilerin işitme kayıpları yazılı anlatım beceri düzeylerini açıklamada yeterli olmayacağı belirtilmiştir. Ayrıca Erdiken' in 2003 yılında yayınladığı "*İşitme Engelli Yüksekokul Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri*"adlı kitapta, çok ileri derecede işitme kayıplı öğrencilerin de yazılı anlatım becerilerinde gelişme gösterebilecekleri belirtilmiştir.

Tablo 9' a ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu çalışmada cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin kardeş sayılarıyla kullandıkları fiil türündeki kelime sayısı arasında ters bir ilişki saptanmıştır. Öğrencilerin fiilleri yüklem olarak kullandıkları göz önünde bulundurulduğunda, kardeş sayısı fazla olan öğrencilerin daha az cümle kurdukları söylenebilmektedir. Oysa çalışmaya başlarken bunun tersi bir sonuç beklenmekteydi. Konuyla ilgili yapılan diğer çalışmalarda kardeş sayısı ile kelime kullanımı arasında ilişki arayan herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır.

Tablo 10 ve tablo 11' e ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu çalışma bulgularına göre, anne ve babanın mesleğiyle cihaz kullanan işitme engellilerin kullandıkları kelime türleri arasındaki ilişki anlamlı değildir. Normal öğrencilerde anne baba mesleği ile kullandıkları kelimeleri ilişkilendiren çalışmaya rastlanılmamıştır.

Tablo 12' ye ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu araştırmada cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin en fazla kullandıkları noktalama işareti, 292 kullanım sayısı ile nokta olarak belirlenmiştir. Noktadan sonra en fazla kullanılan virgül 27 kez kullanılırken soru işareti iki yerde, kısa çizgi ve üç nokta bir yerde kullanılmıştır. Noktalı virgül ve üç nokta ise hiç kullanılmamıştır.

Tablo 13 ve 14' e ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu çalışmada cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerin yazılı çalışmalarında yaptıkları hatalar şu şekilde belirlenmiştir:

Yukarıdaki tablodaki hata başlıkları öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki rastlanan hata sıklıklarına göre oluşturulmuştur. Korucu ve Kurtlu'nun çalışmasında 6. sınıf 28 normal işiten öğrencinin düz temel dik yazılarında toplamda 128 büyük harf kullanım hatası tespit edilmiştir. Ortalamalara bakıldığında bu çalışmada öğrenci başına 24 büyük harf kullanım hatası düşerken, normal öğrencilerle yapılan Korucu ve Kurtlu'nun çalışmasında bu oran 9' dur. Ayrıca Korucu ve Kurtlu'nun çalışmalarında belirledikleri başlıklarla bu çalışmadaki belirlenen başlıkların benzerlik göstermesi işitme engelli öğrencilerle normal işiten öğrencilerin hataları benzerlik göstermektedir.

Tablo 15' e ait bulguların diğer çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılması:

Bu araştırmada; öğrencilerden izledikleri animasyon videolardan hareketle belirlediği temayı anlatması istendiğinde, öğrencilerin kurdukları cümlelerdeki yüklem zamanının doğru olarak yazamadıkları görülmüştür. İşitme engelli öğrencilerin zaman ve ekleri cümlelerinde doğru olarak kullanamaması yazılı ifadelerini anlaşılabilir hale getirmiştir. Ayrıca kişi eklerini kullanmadaki kısıtlılık- sadece 1. tekil kişi ekini kullanmaları- anlam karışıklığına yol açmış ve eylemin kimin yaptığını belirsiz hale getirmiştir. Oysa yazının anlaşılabilir olması için; uygun sözcük, cümle ve paragraflarla dilin kurallarına uygun bir şekilde ifade ediliyor olması gerekmektedir. Öğrenciler sözcük yazmada hatalar yapmış, cümleler eksik bırakılmış ve çoğu zaman cümleleri alt alta yazarak metni bir paragraf görüntüsünden uzaklaştırmışlardır. Bu araştırmanın bulgularına bakıldığında işitme cihazı kullanan öğrencilerin, görsel yönden zengin etkileşimli materyaller ile eğitilmesi, kendine olan güvenlerinin de artmasına neden olacağını belirten Çıfci (2009)' nin görüşleriyle örtüşmektedir.

Sonuç olarak kız öğrencilerin erkek öğrencilerine göre daha fazla kullandıkları, kızların fiillere erkeklere göre yer verdikleri görülmüştür. Öğrencilerin videoların aracılığıyla daha kolay yazdıkları belirlenmiştir. Ayrıca işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatımlarında noktalama işaretlerini kullanırken çeşitli hatalar yaptıkları görülmüştür. Cihaz kullanan işitme engelli öğrencilerden bazıları noktalama işaretlerini yerinde, bazılarının ise işaretleri yanlış; diğer yandan bazı öğrencilerse kazanımda var olan noktalama işaretlerini hiç kullanmamışlardır. Bu durum, öğrencilerin noktalama işaretlerinin görevlerini bilmediklerini ya da uygulamalarda karşılaşmadıklarını düşündürmektedir. Bu noktadan hareketle öğrencilere özgü araştırmalar yapılmalıdır.

Kaynakça

- Çifci, M. (2001). Dinleme Eğitimi ve Dinlemeyi Etkileyen Faktörler, A.K.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi, II(2), 165–177.
- Ergül, R. R. (2006). Psikoakustik ve film sesinde algısallık, Selçuk İletişim, 4(3), (138-145).
- Sevinç ve diğerleri (2015). *İşitme Engelliler İçin Öğretmen Kılavuz Kitabı*. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- Tüfekçioğlu, U. (2003). İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi. U. Tüfekçioğlu (Ed.), *Çocuklarda işitme kaybının etkileri* (ss. 1-45). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 803.
- Kocabıyık, D. (2015). İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Türkiye Ve İngiltere’de Uygulanan Ana Dil Eğitiminin Karşılaştırılması. Ulusal Tez Merkezi (UMI: 421420).
- Tüfekçioğlu, U. (1998). İÇEM’de uygulandığı şekli ile doğal işitsel-sözel yaklaşım nedir? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1-2), 113-123.
- Erdiken. B. (1989). Eskişehir sağırlar okulu ve anadolu üniversitesi içem’de ortaokul sınıflarına devam eden 13-14 yaş işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin betimlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erdiken. B. (1996). Anadolu üniversitesi içem lise düzeyindeki işitme engelli öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde işbirliği-gözlem yöntemiyle anlatım yönteminin karşılaştırılması. Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güldür, F. (2005). İşitme engelliler ilköğretim okuluna devam eden öğrencilerin dört işleme dayalı matematik problemlerini çözme davranışlarının incelenmesi. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 188000)
- Karasu, H. P. , Girgin, Ü (2007). Kaynaştırmadaki İşitme Engelli Öğrencilerin Yazılı Anlatım Beceri Düzeylerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2007/1.
- Sarıkaya, E (2011). İşitme engelli çocukların öğretmenlerinin işitme engelli çocukların okuma yazma öğrenmelerine ilişkin görüş ve önerileri. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 286821)
- Karasu, P. (2010). İşitme engelli ve işiten ilköğretim öğrencilerinin yazılı anlatım etkinlik ürünlerinin karşılaştırılması. Ulusal Tez Merkezi (UMI: 309482)
- Turğut, N. (2012) . İşitme engelli 10-14 yaş arası çocuklarda işitme düzeyi ile yazılı dil becerisi ilişkisinin incelenmesi. Ulusal Tez Merkezi (UMI: 334229)
- Karasu, H. P., Girgin, Ü. Ve Uzuner, Y.(2013) İşitme Engelli Öğrenciler İle İşiten Öğrencilerin Boşluk Doldurma Becerilerinin Değerlendirilmesi, *İlköğretim online*, 12/3, 701-712.

- Ekinci, D. (2007). Türkçe konuşan işitme engelli çocukların ad durum eklerini kullanım becerilerinin incelenmesi Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 195792)
- Sümer, H.M. (2014).Kaynaştırma ortamında öğrenim gören işitme engelli öğrencilerin sözcükleri anlamsal işleme becerilerinin işiten okuyucularla karşılaştırılması. Ulusal Tez Merkezi (UMI: 381780)
- Efe, A. (2016). Kaynaştırma eğitimine devam eden işitme engelli öğrencilerin yazdıkları öykülerin incelenmesi. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 425492)
- Çıplak, M. (2005). Uşak Merkez İlköğretim 5., 8. Ve 11. Sınıfların Yazılı Kelime Hazinesinin Belirlenmesi, AKU Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.
- Ünsal. H. (2005). İlköğretim 5. ve 8. Sınıflar İle Ortaöğretim 11. Sınıfların Sözlü Anlatımdaki Kelime Hazinesi/ Afyon Örneği. Ulusal Tez Merkezi (UMI NO: 188146).
- Deniz, S. (2008)Özel Eğitim Sınıfına Devam Eden Zihin Engelli Öğrencilere Okuma-Yazma Öğretiminde Kullanılan Öğretim Yöntemlerine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. Ulusal Tez Merkezi. (UMI NO: 218702).
- Duru, K. (2007). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarındaki Aktif Kelime Servetinin Belirlenmesi (Uşak / Sivaslı Örneği), AKU Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi.



Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi

Dergi Web sayfası: <http://dergipark.gov.tr/ader>

ISSN 2651 - 5067

KİTAP TANITIMI/ BOOK REVIEW

Deniz, K. (2018). *Eğitimde insan ilişkileri ve iletişim: İKNA*. Ankara: Gece Kitaplığı.

Yunus Emre ÇEKİCİ *

*Öğr. Gör., Adana Bilim ve Teknoloji Üniversitesi, Türk Dili Bölümü

Gönderilme Tarihi: 02.12.2018

Kabul Tarihi : 19.12.2018

Öğretmenlik mesleği, çağın koşullarına göre değişime uğramaktadır. Televizyonun ve internetin bu kadar yaygın olmadığı dönemlerde; insanların bilgiye ulaşması için bir öğretmenin yardımına gereksinimi vardı. Okuryazarlık oranının düşük olduğu, her yerleşim yerinde de okulun bulunmadığı zamanlarda, toplumsal gelişimin biricik koşulu eğitimdi; bunun da merkezinde öğretmen yer alıyordu. Bu tarihsel koşullarda öğretmen, bilginin mutlak hâkimiydi. Fakat günümüzde koşullar değişmeye başladı. Okuryazar oranının % 100'e yaklaştığı, her yerleşim yerinde okulların bulunduğu, çeşitli medya araçlarıyla her an bilgiye ulaşmanın mümkün olduğu günümüzde, öğretmen artık bilginin tek hâkimi değildir. 21. yüzyılın değişen koşullarında, öğretmen mutlak bir otorite olmaktan çıkmış, öğrenciye yardım eden bir rehber rolünü üstlenmiştir. Artık öğretmen, öğrencinin öğrenmesini destekleyen, bu bağlamda fırsatlar yaratarak öğrencinin kendini inşa etmesini sağlayan bir yol gösterici konumundadır. Dolayısıyla öğretmenin 21. yüzyılın değişen koşullarına ayak uydurması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmenin sahip olması gereken becerilerin başında etkili iletişim gelmektedir. Günümüzde başarılı bir öğretmenin, etkili iletişim kuran öğretmen olduğu kabul edilmektedir. Öğretmen-öğrenci, öğretmen-öğretmen, öğretmen-veli ve öğretmen-okul yönetimi arasındaki iletişim, eğitim sürecindeki

başarının anahtarı konumundadır. Başarılı bir eğitim için öğretmenin öğrenciyi derse motive etmesi, dersini ilgi çekici kılmaması, doğru bir iletişim kurarak veliyi eğitim sürecinin bir parçası kılmaması, diğer öğretmenlerle eşgüdüm içinde çalışması, okul yönetimiyle uzlaşarak öğrencinin gelişimine yardımcı olacak etkinlikler planlaması zorunlu olmuştur. Bunun da yolu, etkili bir iletişimci olmaktan geçmektedir. Bu gerekçeden hareketle 2006’dan bu yana, öğretmenlik lisans programlarında “Etkili İletişim” başlıklı bir ders bulunmaktaydı. 2018’de YK tarafından söz konusu ders “İnsan İlişkileri ve İletişim” adıyla güncellendi. Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi ğretim yelerinden Doç. Dr. Kemalettin Deniz, söz konusu derste okutulmak üzere “Eğitimde İnsan İlişkileri ve İletişim: İKNA” başlıklı bir kitap hazırladı.

Kemalettin Deniz’in söz konusu kitabı, 2018 yılında Gece Kitaplığı’ndan ıktı. Eğitim, iletişim, sosyal psikoloji, davranış bilimleri ve dil becerileri verilerinden beslenen ve disiplinler arası bir nitelik taşıyan bu kitap, öğretmenlik lisans programlarındaki aynı adı taşıyan derste yararlanılmak üzere kaleme alındı. Söz konusu kitap, dokuz ana bölümden oluşmaktadır. Aşağıda, söz konusu bölümler özetlenmektedir.

“Giriş” başlığını taşıyan birinci bölümünde kitabın temel kavramları, bu kavramların birbiriyle ilişkisi ele alınmaktadır. Bu bölümde eğitimin ve iletişimin tanımı verilmekte, söz konusu iki kavramın dolaysız bir biçimde birbiriyle bağlantılı olduğu ortaya konulmaktadır. İletişim, bir ğretmen yeterliği olarak ele alınmakta, başarılı öğretmenlerin iletişim becerilerinin de gelişmiş olduğu öne sürülmektedir. Etkili iletişimin temel ögesi olan ikna hakkında genel bilgiler verilmekte ve söz konusu kitabın amacı dile getirilmektedir.

Kitabın ikinci bölümü “İletişim” başlığını taşıymaktadır. Bu bölümde iletişim kavramına yönelik çeşitli tanımlar paylaşılmakta ve iletişimin özellikle toplumsal yaşamdaki önemi üzerinde durulmaktadır. Ardından üzerinde ortak bir kabulün olduğu iletişimin altı temel ögesi (kaynak, mesaj, kodlama, kanal, geri bildirim ve iletişimde amaç) alt başlıklar Şeklinde açıklanmaktadır.

“Etkili İletişimin Amacı: İkna” başlıklı nc bölümde ikna kavramına yönelik çeşitli tanımlar aktarılmakta, iknanın toplumsal yaşam açısından vazgeçilemez niteliği gözler önüne serilmektedir. İknanın felsefi yönü olan etik ve psikolojik tutumla ilişkisi açıklandıktan sonra ikna modellerinden Aristo Modeli, Hovland Modeli ve Ayrıntılı İnceleme Olasılığı Modeli üzerinde durulmaktadır. Bu Şekilde farklı ikna modellerinin belirgin özellikleri ön plana çıkarılmaktadır. Bu bölümde kaynağını toplumsal kabuller ve kültürden alan sekiz etkileme unsuru da ayrıntılı bir biçimde açıklanmakta ve örneklenmektedir. Ayrıca alan yazınından yararlanarak ikna beceri ve teknikleri, öneri biçiminde okuyucuyla paylaşılmaktadır.

Dördüncü bölüm “Eğitimde İkna” başlığını taşıymaktadır. Bu bölümde ikna ile eğitim arasındaki dolaysız ilişkiye dikkat çekilmekte, somut örnekler verilmektedir. Ayrıca bu bölümde eğitimde iknanın kullanımına ilişkin bilimsel araştırma bulguları da paylaşılmıştır.

İlk dört bölümdeki bilgiler çerçevesinde, "Eğitimde İletişime Yönelik İkna Beceri ve Teknikleri" başlıklı beşinci bölüm kaleme alınmıştır. Bu bölümde, bir ders işleme sürecindeki ğretmen-ğrenci iletişiminde kullanılabilir ikna unsurları üzerinde durulmuştur. Kırk beş ayrı ikna beceri ve tekniği, ayrıntılı bir biçimde açıklanmış, bunların eğitim-ğretim ortamındaki önemi belirtilmiş ve ğrenci üzerindeki etkisine yer verilmiştir.

Altıncı bölüm "ğretmenlerin İkna Becerileri" başlığını taşımaktadır. İkna becerisi ile cinsiyet, hizmet yılı, mezun olunan eğitim kurumu türü, lisans tamamlama veya lisansüstü eğitim yapma, gelir durumu, medeni durum, sahip olunan ocuk sayısı, ek işte çalışma durumu, ders yoğunluğu, sınıflardaki ğrenci sayısı gibi değişkenler arasındaki ilişki incelenmiş, bu bağlamda gerçekleştirilen araştırmanın bulguları paylaşılmıştır.

"İkna Tekniklerinin Uygulanma Durumu" başlıklı yedinci bölümde öğretmenlerin ikna beceri ve tekniklerini kullanma durumları, ğretmen ve ğrenci görüşlerinden yola çıkılarak açıklanmıştır.

Sekizinci bölüm "Türkçe ğretmeni Adaylarının Etkili İletişim Dersine Yönelik Beklentileri" başlığını taşımaktadır. 2013-2014 ve 2014-2015 eğitim ğretim yılları bahar yarıyılında Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde ğrenim gören 300 ğretmen adayının Etkili İletişim dersine yönelik beklenti ve görüşleri ele alınmakta, bu beklentilerin dersin içeriğiyle uyumlu olup olmadığı tartişılmaktadır.

Dokuzuncu ve son bölüm "Türkçe ğretmeni mi, İletişim Eğitmeni mi?" başlığını taşımaktadır. Bu bölümde ğretmen yeterlikleri, Türkçe dersi ğretim programı, iletişim ve kodlama gibi kavramlar üzerinde durulduktan sonra Türkçe ğretmeninin aynı zamanda bir iletişim eğitmeni olduğu vurgulanmaktadır.

Dokuz bölüm ve 205 sayfadan oluşan bu kitapta, iletişim bütün yönleriyle ele alınmakta, iletişimin temel ögesi olan ikna, toplumsal yaşamın ve eğitim sürecinin vazgeçilmez bir ögesi olarak ön plana çıkmaktadır. Sadece yerel ölçekte değil, aynı zamanda küresel anlamda da bir g olabilmek için etkili iletişim tekniklerine hâkim olan öğretmenlerin yetiştirilmesinin gerekliliği şu ifadelerle özetlenmektedir: "Dünya pastasından altın çatalla payını alanlarla titrek parmaklarını pastaya uzatanların savaşı: ETKİLİ İLETİŞİM".

Eğitim fakültelerindeki bütün bölümlerde genel kültür dersi olarak yer alan "İnsan İlişkileri ve İletişim" dersinin içeriğine uygun şekilde hazırlanan bu kitap, özellikle başarılı bir ğretmen-ğrenci iletişiminin ipuçlarını vermektedir. Bu bakımdan, Doç. Dr. Kemalettin Deniz'in söz konusu kitabı, ğretmen yetiştirme sürecine katkı sağlayacak niteliktedir.